

RELACIONAMENTO ESCOLA- COMUNIDADE NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Candido Alberto da Costa Gomes

Do Departamento de Educação da PUC/RJ.

RESUMO

O objetivo do estudo é identificar as formas de relacionamento escola-comunidade, bem como as respectivas condições de sucesso e fracasso. Na primeira parte são apresentados os resultados de cinco estudos de caso, realizados em escolas com alunos de níveis sócio-econômicos diferentes, e na segunda parte os resultados de um *survey* piloto, envolvendo uma amostra de escolas públicas e particulares. As conclusões indicam que as variáveis explicativas do sucesso e fracasso do relacionamento escola-comunidade são, pela ordem de importância, o grau de vida comunitária, os recursos materiais e humanos da escola, a qualificação do diretor, as diferenças sócio-culturais entre os alunos e as equipes docente e técnico-pedagógica da escola e, finalmente, o grau de homogeneidade do alunado do ponto de vista sócio-econômico.

SUMMARY

The purpose of the study is to identify the ways of relating school and community as well as the conditions of success and failure in this relationship. In its first part it presents the study of five cases involving schools attended by students of different SES. In its second part it relates the results of a pilot survey undertaken from a sample of both private & public schools. It concludes that the most outstanding variables explaining success and failure of the relationship school-community are the degree of community life, the human resources and facilities available to the school, the principal's qualifications, the socio-cultural differences among the students and the supervisory and teaching teams, as well as the degree of students homogeneity in relation to their SES.

INTRODUÇÃO

A tradição da herança colonial no Brasil continua a pesar sobre a escola, no sentido de manter o seu academicismo e divorciá-la das diferentes condições locais em que opera. Voltada em sua origem para a transmissão de uma cultura importada, de caráter ornamental, a um grupo restrito de pessoas, pertencentes à elite, a escola brasileira apresenta notórias dificuldades de adequar-se a seu meio social ambiente e exercer as diferentes funções psico-culturais e sócio-econômicas que lhe são solicitadas em diferentes circunstâncias. Com isto, apesar de incluir-se numa rede extensa e penetrante do ponto de vista geográfico, a escola tende a se reduzir em muitos casos às funções universais da educação sistemática, como o ensino das técnicas de ler, escrever e contar. Conforme Fernandes (1960, p.195), "as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades; elas visam, ao contrário, desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que ele não está à margem da 'civilização' e do 'progresso'". Assim, as escolas se tornam elementos neutros ou resistentes às mudanças processadas no seu meio social.

Os educadores não têm ficado indiferentes a esta problemática. Diversas iniciativas têm sido tomadas no sentido de intensificar o relacionamento entre a escola, especialmente a de 1º grau, e o seu contexto social imediato. Tais iniciativas têm tido fontes diversas e propósitos também variados, no sentido mais ou menos explícito, ora de conservar, ora de transformar a realidade social. No entanto, há carência de estudos científicos sobre o assunto, capazes de responder a indagações cruciais do tipo: como as nossas escolas vêm se relacionando com o seu contexto social imediato? Que condições favorecem ou desfavorecem o relacionamento entre a escola e o seu contexto social imediato? Que vem a ser efetivamente uma comunidade? No caso de uma metrópole, como o Rio de Janeiro, é válido aplicar o conceito de comunidade, se este pode implicar, conforme o ponto de vista, na existência de conhecimento mútuo entre as pessoas e de contatos face a face? A toda escola corresponderia necessariamente uma comunidade? Partindo de indagações como estas, buscamos desenvolver um estudo limitado à escola de 1º grau no Município do Rio de Janeiro, como veremos a seguir.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DIREÇÕES DE INVESTIGAÇÃO

A conceituação de comunidade constitui uma das questões mais controversas. Em obras do campo edu-

cacional há tamanha imprecisão que desde a família e o bairro até o mundo têm sido considerados como comunidade. Em Sociologia o assunto é também sujeito a muitas discussões. Dentre as diversas contribuições, Tónnies (1944) estabelece a distinção entre dois tipos de vontades humanas: a orgânica e a refletida, que relacionam com os conceitos de comunidade e sociedade. A primeira é o princípio de toda ação, que dá à vida sua verdadeira unidade. É motor do comportamento, a fonte de toda criação, que envolve o pensamento e o determina, manifestando-se no prazer, no hábito e na memória. Já a vontade refletida é um produto do pensamento, dominado por um objetivo. Conforme o tipo de vontade que une os homens, podemos ter: 1) no caso da vontade orgânica, um grupo durável, baseado na compreensão e no conhecimento profundo uns dos outros, que é a comunidade; 2) no caso da vontade refletida, um grupo passageiro, resultante da justaposição de indivíduos independentes, que é a sociedade.

Por sua vez, Maclver e Page (Fernandes, 1972, P.117) consideram a sociedade como uma teia de relações sociais, que envolve não só as semelhanças, como também as diferenças entre os seus membros. Em contraste, a comunidade vem a ser um grupo cujos membros vivem juntos e partilham, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum. O que a caracteriza é o fato de a vida de alguém poder ser totalmente vivida dentro dela. Assim, um povoamento de pioneiros, aldeia, tribo ou nação constituem comunidades, ao contrário de uma empresa comercial ou igreja.

Weber (Fernandes, 1972, p.140), por outro lado, vê a comunidade como uma relação social em que a atitude na ação social inspira-se no sentido subjetivo (afetivo ou tradicional) dos partícipes da constituição de um todo (uma relação erótica, uma relação de piedade, uma tropa unida por sentimentos de camaradagem, a família). A sociedade é uma relação social em que a atitude na ação social inspira-se numa compensação de interesses por motivos racionais ou também numa união de interesses com idêntica motivação.

Por fim, Wirth (Fernandes, 1972, p.82) ressalta o aspecto ecológico, caracterizando a comunidade como uma distribuição de homens, instituições e atividades numa base territorial, marcada pela convivência íntima baseada no parentesco e na interdependência orgânica e pela correspondência mútua de interesses. Enquanto isto, a sociedade se refere às relações voluntárias e contratuais, que são menos afetadas diretamente pela sua distribuição no espaço do que as relações orgânicas. O autor ressalta ainda as mudanças sofridas modernamente pela organização social, mostrando que a comunidade hoje se baseia num princípio diferente de coesão de seus elementos constitutivos, mantendo-se, contudo, unida.

Basta a apresentação destes autores para verificarmos o quanto é complexa a aplicação do conceito de comunidade à metrópole, com seu gigantismo e sua contratualização das relações sociais. Nela, cada parte do espaço é utilizada para um propósito econômico específico, aumentando as distâncias entre residência, lugar de trabalho e áreas de lazer e convivência social (Lindeman, 1949). Assim, a idéia de uma escola, circunscrita

a uma pequena área de atuação e pretendendo constituir o centro de uma unidade local, parece pouco viável. Se o termo comunidade implicar num sentimento de nós, no conhecimento mútuo entre os habitantes e outras características, será difícil aplicá-lo, no sentido sociológico, à metrópole. Se optarmos, porém, pela acepção ecológica, cuja ênfase se refere aos centros a que os habitantes acorrem para atender às suas necessidades, será possível empregar o conceito e considerar a metrópole como uma constelação de comunidades. Diante deste quadro fica a indagação sobre os efeitos que tal contexto exerce sobre a escola (Pereira, 1967, p.19).

Além da compreensão sobre o conceito de comunidade, o estudo das relações da escola com o seu meio imediato pode valer-se da contribuição da Sociologia Organizacional. Considerando a escola como uma organização formal, podemos valer-nos da contribuição de Downs (1967) para entender algumas forças que a condicionam. Segundo este autor, as organizações buscam expandir-se continuamente, quer quantitativa, quer qualitativamente, mesmo não havendo qualquer aumento da necessidade dos seus serviços. Tal expansão, que lhes assegura vantagens como poder, renda e prestígio, se faz através da invenção de novas funções ou da captação das funções de outras organizações menos dinâmicas. Neste processo, as organizações encontram no seu "contexto de poder" atores favoráveis e desfavoráveis. No caso da escola, que busca não só oferecer os seus serviços tradicionais, mas também envolver a família dos alunos e a comunidade, observa-se a tendência de ampliação dos objetivos organizacionais, através da busca do desempenho de novas funções sociais. Ao satisfazer a esta tendência, a escola encontra rivais funcionais (outros agentes educacionais, como famílias dos alunos, outras escolas) e aliados (instituições da comunidade). Na interação sobretudo com as famílias dos alunos, atores imediatamente mais importantes, podem ocorrer várias situações, situadas entre o conflito e a integração, quando respectivamente aquelas podem assumir o papel de rivais ou aliadas. Neste caso cabe verificar sob que condições podem ocorrer estas possibilidades. Como se supõe que o fato de uma organização prestar serviços a uma clientela homogênea facilite o relacionamento entre elas, considerou-se a homogeneidade do nível sócio-econômico dos alunos como variável de grande importância para ser estudada.

Diante do exposto surgem algumas direções para investigação. Além dos elementos apresentados, existe um aspecto de grande importância prática, sobre o qual a literatura especializada é omissa: quais as proporções necessárias de recursos materiais e humanos para que a escola alcance êxito no seu relacionamento com a comunidade? Seriam mais importantes os primeiros ou os últimos? Podemos traduzir estes elementos em três hipóteses de trabalho que sirvam para nortear a pesquisa:

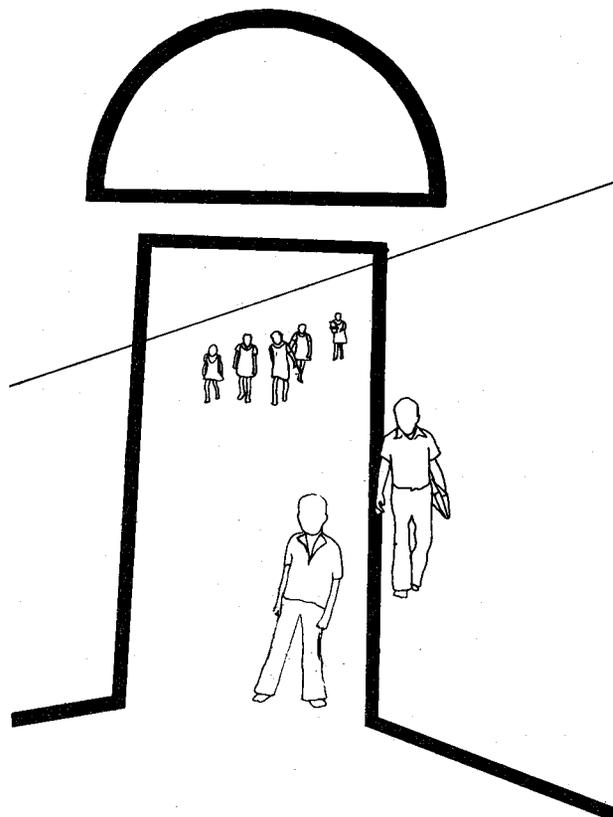
1. O relacionamento da escola com o seu contexto social imediato é bem sucedido quando este possui alto grau de vida comunitária.
2. O sucesso do relacionamento da escola com o seu contexto social imediato depende da dis-

ponibilidade de recursos humanos e materiais utilizados pela escola.

3. Quanto maior a homogeneidade da clientela, maior a participação das famílias dos alunos nos processos decisórios da escola.

METODOLOGIA

As hipóteses acima foram testadas através de diversos estudos de caso e de um *survey* piloto. Os primeiros se voltaram para o conhecimento detalhado de algumas tentativas de relacionamento entre escolas e seu contexto imediato. Esta etapa trouxe dupla vantagem: por um lado, tornou possível um conhecimento mais detalhado da realidade, sugerindo idéias e posições, capazes de levar o *survey* a ter uma fundamentação mais adequada. As escolas destinadas aos estudos de caso foram selecionadas dentre experiências bem sucedidas ou fracassadas de relacionamento com a comunidade, com base



em consultas a professores de faculdades de educação, notadamente supervisores de estágio. Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas a observação direta e entrevistas, obedecendo a roteiros previamente planejados, com diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais, representantes de pais e eventualmente outras pessoas que tivessem importância estratégica no processo. Além disto, foram consultadas publicações e documentação geral dos estabelecimentos. O trabalho se desenvolveu no segundo semestre de 1975.

O *Survey*, por sua vez, foi planejado com base em idéias e proposições sugeridas pelos estudos de caso. No entanto, a quantidade de pistas e aspectos de interesse assinalados por estes só em pequena parte pôde ser testada através do *survey* que, devido a limitações materiais, revestiu-se de características restritas. Seus objetivos foram: 1) identificar a interpretação do conceito de comunidade pelos diretores das escolas; 2) identificar as formas de relacionamento entre as escolas e seus contextos sociais imediatos, bem como os obstáculos mais freqüentemente encontrados para a efetivação deste relacionamento; 3) analisar a associação de variáveis, no sentido de buscar fatores correlatos ao relacionamento escola-contexto social, principalmente no que se refere a qualificações do diretor, recursos materiais e humanos.

Foram escolhidos como informantes do *survey* os diretores gerais das escolas, com base no pressuposto de que teriam uma visão mais abrangente dos assuntos tratados. Os casos foram selecionados dentre as escolas que tinham em funcionamento as oito séries de ensino de 1º grau regular. A partir daí os estabelecimentos foram selecionados de acordo com a localização geográfica e a entidade mantenedora, conforme o Quadro I, estabelecendo-se para cada célula um número mínimo de casos. A localização geográfica foi utilizada

(Havighurst, 1964, p. 312-3). A classificação das escolas em públicas e particulares, por sua vez, tem a ver com o nível sócio-econômico da clientela, com suas aspirações e as formas de influência das famílias sobre a escola, ao ser considerada um bem público ou não.

O questionário, aplicado no primeiro semestre de 1976, continha 85 quesitos, quase todos fechados, abrangendo o estabelecimento, a clientela, a conceitualização de comunidade e o relacionamento entre a escola e o seu contexto social imediato. Os dados foram processados eletronicamente e sofreram análise bivariada e multivariada.

RESULTADOS DOS ESTUDOS DE CASO

As escolas escolhidas apresentaram diferenças interessantes. As de nºs 1 e 2 eram escolas decadentes, de alunos de níveis sócio-econômicos médio e alto, que haviam feito importante trabalho com os pais em seu passado. Na primeira, as mudanças de comportamento das famílias e a mudança de clientela, entre outros fatores, levou ao declínio do trabalho. A segunda enfrentava uma crise financeira, que procurava solucionar distribuindo bolsas que aliviassem a carga tributária. Com isto, surgiram tensões entre alunos de diversos níveis sócio-econômicos e o relacionamento com as famílias era afetado pela diversidade de expectativas. A escola nº 3 era mantida por uma comunidade, no sentido religioso e cultural, onde o grupo técnico-pedagógico enfrentava a corrente "tradicionalista" dos pais, a fim de implantar inovações. A escola nº 4 localizava-se numa área de níveis sócio-econômicos médio e baixo, onde os contatos primários e o bairrismo eram acentuados. Sua experiência inovadora, porém, encontrava resistências e não se conseguia fechar a brecha sócio-cultural entre professores e famílias. Afinal, a escola nº 5, com uma equipe técnico-pedagógica coesa e aberta, encontrou diversas facilidades para maior relacionamento com o seu contexto, inclusive o espírito comunitário, mas não pôde manter por muito tempo o mesmo nível de realizações, inclusive por falta de recursos humanos.

Levando-se em conta as hipóteses de trabalho, a primeira se vê confirmada, no sentido de que um alto grau de vida comunitário é o fator exógeno de maior relevância no processo. A abertura da escola é altamente dificultada pelo processo de metropolização, sendo difícil congruar pessoas quando seus laços são débeis e se estabelecem mais por outros critérios que pelos de localidade. Este fato mostra a inviabilidade de se uniformizar uma política de integração escola-comunidade, particularmente em certos segmentos de áreas metropolitanas.

A segunda hipótese recebeu elementos interessantes. Sem dúvida, os recursos humanos utilizados pela

QUADRO I

DISTRIBUIÇÃO DOS CASOS DA AMOSTRA

Localização	Escolas públicas	Escolas particulares	Total
Zona Norte	15	15	30
Zona Sul	15	15	30
Total	30	30	60

como variável *proxy* do nível sócio-econômico do alunado (Castro, 1971, p.51). Esta variável tem implicações não só quanto à área geográfica e a freqüência de contatos primários, como também quanto à carência de instalações e serviços nos bairros, levando a possibilidades maiores de a escola exercer outras funções sociais

escola exercem papel destacado, sobretudo a figura do diretor, mas sua existência por si só está longe de ser suficiente. Foi constatada uma interrelação constante entre o nível dos recursos humanos e dos recursos materiais à disposição da escola, mostrando um possível condicionamento mútuo de uns pelos outros. Este ponto, pelo seu interesse, foi retomado pelo *survey*.

Quanto à terceira hipótese, encontrou elementos de apoio em vários casos estudados. Nas escolas nºs 3 e 5 a homogeneidade do alunado quanto ao nível sócio-econômico mostrou-se um fator de importância para o sucesso, embora associado a outros fatores preponderantes. No caso nº 2 a heterogeneidade do alunado e suas famílias se colocou no centro da crise.

RECURSOS MATERIAIS E RECURSOS HUMANOS: UM "SURVEY" PILOTO

Tendo em vista as conclusões preliminares dos estudos de caso, que evidenciaram a relevância do grau de vida comunitária e de determinadas condições intra-escolares, decidiu-se aprofundar o estudo dos últimos aspectos através do *survey*, visto que os recursos eram escassos para uma pesquisa mais ampla.

Os resultados mostraram que a situação da amostra de escolas não é das mais satisfatórias, se considerarmos os requisitos mínimos legais. No campo dos recursos humanos, faltavam diretores habilitados para as funções, segundo a nova legislação, isto é, com o curso de Pedagogia, habilitação em Administração Escolar; em vários casos não existia orientação educacional, mas eram relativamente numerosos os supervisores escolares. Os recursos materiais eram em geral pobres, sobretudo no que tange aos meios necessários à superação dos métodos tradicionais. Havia, assim, insuficiência de insumos básicos, considerados técnica e legalmente como importantes para a eficácia do ensino. Constituinte do relacionamento escola-comunidade uma área que exige recursos, como toda inovação educacional, é válido concluir que as condições dos estabelecimentos escolares constituíam obstáculo inicial à sua consecução. Do ponto de vista do local de residência de alunos, professores e técnicos — aspecto importante para a vida comunitária —, destacaram-se os seguintes dados: em 63,3% dos casos os membros das equipes docente e técnico-pedagógica residiam em maioria no bairro da escola ou em bairros adjacentes. O alunado, porém, estava mais concentrado junto às escolas, já que em 86,7% dos casos residia no próprio bairro e adjacências. Confirma-se, assim, o âmbito local da escola de 1º grau, favorável em princípio ao relacionamento com o contexto social imediato.

Quanto à conceituação de comunidade, os diretores mostraram alto grau de confusão, apresentando frequentes contradições. Este fato pode indicar não pro-

priamente ignorância do conceito, mas discrepâncias entre a teoria sociológica e a realidade vivenciada pelos respondentes. No caso do Rio, grande parte dos respondentes (41,7%) considerou que a comunidade corresponde ao bairro, mas parcelas significativas indicaram a Região Administrativa (21,7%) e a cidade como um todo (21,7%), o que constitui um contra-senso do ponto de vista sociológico. Apenas um diretor indicou a alternativa de que o conceito de comunidade não se aplica ao Rio. De qualquer forma, 63,4% viam a comunidade como contexto imediato da escola. Já nas respostas sobre exemplos que deveriam ser considerados como comunidades e sobre as características da comunidade as respostas tenderam a ser mais coerentes internamente. Fica claro, assim, a necessidade de esclarecer o conceito de comunidade como base para qualquer política de abertura da escola, já que os diretores, responsáveis pelo último degrau de execução da política educacional, apresentam falta de fundamentação sob este aspecto.

Quanto ao relacionamento escola-contexto social imediato, o Quadro II compara as formas de relação consideradas mais válidas pelos informantes, com a forma de relação efetivas. A primeira coluna mostra que as escolhas ressaltaram a elaboração do currículo pleno a partir das

QUADRO II

RELACIONAMENTO ESCOLA-COMUNIDADE FORMAS DE RELACIONAMENTO CONSIDERADAS DE MAIOR VALIDADE E FORMAS DE RELACIONAMENTO EFETIVAMENTE MANTIDAS (%)

Formas de relacionamento	Formas de maior validade	Formas efetivamente mantidas
Elaboração do currículo pleno a partir das características e problemas da comunidade	53,2	7,9
Círculo de pais e professores	18,2	7,0
Intercâmbio informal escola-família	5,0	10,0
Visitas de professores e/ou elementos da equipe técnico-pedagógica às residências dos alunos	—	1,2
Utilização de recursos da comunidade pela escola (por ex., empresas, clubes, igrejas etc.)	1,7	2,6
Recebimento, pela escola, de ajuda em espécie, em serviço ou financeira da comunidade para realização de atividades (de ensino, festividades, melhoramento de instalações etc.)	1,7	5,0

(segue)

Formas de relacionamento	Formas de maior validade	Formas efetivamente mantidas
Apoio à escola por organização <i>local</i> de assistência educacional	3,3	2,5
Intercâmbio com empresas (visitas, palestras, estágios etc.)	1,7	5,0
Intercâmbio com outros estabelecimentos escolares da comunidade (troca de informações; uso comum de instalações e serviços; atividades em conjunto, como festividades, cursos de aperfeiçoamento de professores etc.)		
Utilização das instalações da escola para uso pela comunidade (biblioteca, auditório, praça de esporte, espaço livre do terreno etc.)	1,7	3,7
Execução de projetos de serviço à comunidade, com participação dos alunos (por ex., embelezamento local, plantio de árvores, atividades para melhoramento da saúde etc.)	—	2,0
Participação em festividades e comemorações cívicas da comunidade	1,7	8,2
Atividades educacionais para os adultos da comunidade	—	2,8
Atividades recreativas para crianças e/ou adultos da comunidade	—	3,0
Desempenho de funções de liderança na comunidade por elementos das equipes técnico-pedagógica e docente	1,7	1,8
Utilização do estudo da comunidade em Estudos Sociais	—	9,0
Realização das atividades de ensino de modo a utilizar como apoio pessoas e elementos materiais da comunidade	—	4,2
Realização de palestras de pessoas da comunidade (comerciantes, industriais, bancários, médicos etc.)	1,7	3,1
Realização de visitas excursões de caráter <i>pedagógico</i> , entrevistas, pesquisa de campo, tendo em vista a comunidade e seu meio envolvente	1,7	5,6
Sondagem de aptidões	3,3	5,9
Iniciação para o trabalho	—	3,7
Outras	—	1,3
	100,0	100,0

características e problemas da comunidade, o Círculo de Pais e Professores e o intercâmbio com outros estabelecimentos escolares da comunidade. O primeiro foi destacado pela reforma de ensino de 1971, mas é difícil avaliar até que ponto os diretores o compreendem como um trabalho de planejamento escolar diversificado e até que ponto as escolas possuem recursos e assistência para aproveitamento da liberdade que a legislação lhes oferece. O segundo — o CPP — é uma instituição bastante conhecida, que enfrenta dificuldades de funcionamento. De qualquer forma, as escolhas parecem configurar uma imagem de relacionamento timidamente voltada para fora. Preocupa-se primeiro com as atividades de ensino, o relacionamento com a família e, depois, o intercâmbio com outras escolas. Não parece haver aspiração a uma abertura maior para o contexto social como um todo, a um posicionamento novo da escola, de modo a alcançar uma posição mais central ou, melhor dizendo, menos periférica.

As formas de relacionamento mantidas efetivamente pelas escolas mostram uma imagem diferente, ou seja, aparecem com maior frequência a predominância da comunicação informal com os pais, a utilização do estudo de comunidade em Estudos Sociais, a participação em comemorações cívicas da comunidade e a elaboração do currículo pleno a partir das características e problemas da comunidade. Comparando os dados, parece que a percepção dos diretores sobre o currículo pleno é discutível, pois, à época da coleta de dados, as escolas municipais (metade da amostra) se utilizavam de bases para a elaboração curricular preparadas por órgão central do sistema, numa linha menos ampla de diversificação e regionalização que o Laboratório de Currículos do Estado. De modo geral, são mais frequentes as atividades de ensino e formas de relacionamento menos dinâmicas e amplas, no sentido de abertura da escola à comunidade. As formas de relacionamento menos usuais do ponto de vista dos diretores não são necessariamente as menos válidas ou efetivas, mas as que exigem recursos de que as escolas comumente não dispõem. As discrepâncias entre as colunas do Quadro II indicam a existência de obstáculos às formas de relacionamento mais complexas e, portanto, caras do ponto de vista de tempo, recursos humanos e materiais.

No item relativo às dificuldades ao relacionamento escola-comunidade, três aspectos foram destacados: 1) sobrecarga de trabalho do pessoal da escola e desinteresse da família dos alunos (ambos com 24,1%); 2) falta de vida comunitária no ambiente em que a escola se localiza. O primeiro aspecto se justifica em função da vida profissional do educador e particularmente pela crise do quadro docente, vivida à época da coleta de dados, pela rede municipal. O desinteresse das famílias, porém, pode ser tanto resultado de atitudes e do desempenho da escola, como um resultado do impacto das mudanças da sociedade inclusive sobre a família, como pôde ser constatado nos estudos de caso. A falta de vida comunitária já havia aparecido com destaque nos estudos de caso, como vimos.

TESTE DE HIPÓTESES

A análise bivariada foi norteada pelo desdobramento das duas últimas hipóteses antes apresentadas em hipóteses menos amplas, para o máximo aproveitamento dos dados. As variáveis e os índices envolvidos¹ foram cruzados com os índices de frequência e resultados do relacionamento com a comunidade, utilizando-se o teste do qui-quadrado e rejeitando-se as hipóteses quando este foi significativo ao nível de 0,05. Os resultados indicaram que:

- a) as características do diretor apresentam baixo poder explicativo;
- b) a entidade mantenedora da escola (poder público ou particulares) e o tipo de curso mantido não apresentam influência significativa;
- c) no que se refere aos recursos humanos, os fatores eminentemente quantitativos, como as relações alunos/professor e alunos/elemento da equipe técnico-pedagógica, que refletem o grau de ocupação dos recursos humanos e de disponibilidade para outras tarefas, não apresentaram papel significativo na explicação;
- d) embora a relação com o local de residência das equipes técnico-pedagógica e docente possa ser rejeitada em virtude do valor do qui-quadrado, os dados lhe conferem certa expressão que não pode ser desprezada;
- e) os recursos materiais apresentam a maior importância (qui-quadrado significativo ao nível de 0,01), confirmando seu papel no sentido de ensejar o uso dos recursos escolares pela comunidade;
- f) a homogeneidade do alunado sob o ponto de vista sócio-econômico, avaliada pelos informantes através de uma estimativa da distribuição dos pais por categoria ocupacional, não parece influenciar o relacionamento escola-comunidade.

O baixo número de casos e a relevância das três variáveis independentes acima indicadas levou-nos à utilização da análise multivariada de uma regressão múltipla estandarizada, com variáveis cuja ordem de entrada foi previamente selecionada (ver Quadro III). Observando as variações de beta, verificamos que os recursos materiais têm o maior impacto, seguidos, pela equipe técnico-pedagógica e pela qualificação do diretor. A importância assumida pelos recursos materiais parece-nos, em parte, uma consequência do tipo de índice utilizado para os recursos humanos (relação alunos/membro da equipe técnico-pedagógica). Este último reflete a disponibilidade daqueles profissionais, mas não nos fala de suas qualificações, nem, sobretudo, de seus valores, atitudes e comportamentos necessários a um processo de inovação. Não se deve depreender, portanto, que eles não tenham importância, até porque outro estudo, realizado na mesma área geográfica (Castro, 1971)

QUADRO III

REGRESSÕES MÚLTIPLAS

Variável dependente	Frequência do relacionamento escola-comunidade		
Variáveis independentes	R ²	Beta	F
Recursos materiais	0.21558	0.45400	16.801*
Equipe técnico-pedagógica	0.56304	0.31255	7.847*
Qualificação do diretor	0.31861	0.04056	0.131

* Significativo a 1%.

sobre eficiência e custos do ensino, encontra alta correlação entre o equipamento e o salário-aula dos professores, que foi a variável de maior poder explicativo. Ora, se o salário-aula, num mercado competitivo, reflete a qualificação do professor, é lícito observar que melhores professores provavelmente preferem ensinar em escolas melhor aparelhadas, estabelecendo-se, assim, uma interação entre recursos humanos e materiais (Castro, 1971, p. 42). Cabe, deste modo, ter a prudência de não desvinculá-los, pois estabelecimentos mais bem aparelhados parecem atrair melhores profissionais. De qualquer forma, os dados nos levam a julgar que as escolas mais bem dotadas são as que mais se relacionam com o seu contexto social imediato.

CONCLUSÕES

Um cotejo dos resultados dos estudos de caso e do *survey* piloto pode ser encontrado no Quadro IV. O grau de vida comunitária é apresentado com unanimidade pelos estudos de caso como uma variável de primordial importância, que, no entanto, não pôde ser testada pelo *survey*. Tudo indica que, no ambiente metropolitano do Rio, seus efeitos são decisivos sobre as

¹ Os índices incluem as seguintes variáveis: a) Qualificação do diretor: regime de trabalho, curso de 2º grau e cursos de nível superior; b) Relação alunos/elemento da equipe técnico-pedagógica: divisão do número total de alunos pelo total de elementos da equipe (administradores escolares, supervisores escolares, orientadores educacionais e outros), com ponderação para os que trabalham em tempo integral; c) Recursos materiais: elementos do prédio escolar, laboratórios, oficinas, instalações especiais para educação física e estado de conservação do prédio; d) Frequência no relacionamento escola-comunidade: score constituído pela soma dos pontos dos itens correspondentes do questionário.

QUADRO IV

GRAU DE IMPORTÂNCIA RELATIVA DAS VARIÁVEIS MAIS RELEVANTES

Variáveis	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	"Survey"
Grau de vida comunitária	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	—
Grau de homogeneidade do alunado	x	xxx	xxx	x	xx	x
Diferenças sócio-culturais entre a clientela e equipes da escola	x	x	x	xxx	xx	xx
Qualificação do diretor	xxx	x	x	xxx	xx	x
Recursos humanos	xx	xx	xx	xx	xxx	xx
Recursos materiais	xx	xx	xx	x	xx	xxx

Convenções:

- xxx — Alto grau de importância
- xx — Médio grau de importância
- x — Baixo grau de importância
- — Não disponível

possibilidades de abertura da escola. O grau de homogeneidade do alunado do ponto de vista sócio-econômico não teve sua importância explicativa confirmada pelo *survey*. Apesar de poder atuar como condição facilitadora do relacionamento com a comunidade, não parece ocupar lugar de destaque na hierarquia das variáveis explicativas do fenômeno. As diferenças sócio-culturais entre a clientela e as equipes técnico-pedagógica e docente encontram eco indiretamente no *survey* através da leve tendência à associação entre a residência do pessoal docente e técnico-pedagógico junto à escola e as variáveis dependentes. Como o bairro de residência na metrópole pode ser tomado como um indicador do *status* sócio-econômico e como o alunado reside em grande maioria junto à própria escola, pode-se supor que a participação dos professores e técnicos na mesma comunidade e provavelmente no mesmo estrato sócio-econômico constitui fator positivo. Este aspecto está certamente ligado às diferenças entre a cultura da escola e a de alunos de baixo *status* sócio-econômico, conforme indica largamente a literatura (Poppovic, 1973). O papel do diretor não parece ter efeito independente, direto e positivo quando outros fatores são adversos. Assim, ainda que ocupe um papel chave no sentido de influenciar a organização, o diretor tem seu poder bastante limitado pelo contexto, sobretudo se atua na rede pública. Os recursos humanos, enfatizados pelos estudos de caso, não encontraram, como já vimos, correspondência ao mesmo nível no *survey*. Por outro lado, este último contribuiu para destacar um fator que ficou obscurecido por estudos de caso: os recursos materiais. A falta de insumos básicos necessários à eficiência do ensino freia a tendência da organização no sentido de sua expansão, pois passa a avultar entre suas prioridades não a extensão das funções ou o aperfeiçoamento qualitativo, mas a manu-

tenção da educação formal rotineiramente oferecida à sua clientela tradicional.

Com base nestes elementos, podemos alinhar algumas observações conclusivas, algumas das quais de caráter prático. Em primeiro lugar, o vulto assumido pelo grau de vida comunitária e os problemas existentes nas metrópoles sob este particular nos permitem divisar com clareza o perigo da generalização de medidas de incentivo ao relacionamento da escola com o seu contexto imediato. Além da inadequação a diferentes matizes da realidade, não sabemos precisamente qual o impacto do relacionamento escola-comunidade sobre a qualidade da educação e sobre o desempenho do aluno.

Por outro lado, há que se tomar cuidado com a importação de idéias sobre escola comunitária de países cujo sistema escolar e comunidades diferem profundamente dos do Brasil. É possível que, inclusive, o insucesso relativo da experiência do Rio de Janeiro tenha a ver com expectativas conflitantes: de um lado, o que as famílias esperam da escola; de outro, o que os técnicos em certos casos pretendem fazer, importando modelos cujos pressupostos aqui não se verificam. De qualquer forma, não faz o menor sentido uma tentativa de integração de cima para baixo, que seria uma negação da própria comunidade.

Finalmente, é interessante lembrar que a vida comunitária é condição necessária, mas não suficiente, para o relacionamento entre a escola e seu contexto social imediato. Este elo é mais intenso quando a escola, dotada de recursos materiais e humanos adequados, se impõe pelo seus serviços e tem algo a oferecer à comunidade. O ponto de partida mais acertado parece consistir em a escola oferecer primeiro novas possibilidades ao seu contexto imediato, em vez de começar por recorrer a ele em busca de novos recursos.

A nosso ver, o relacionamento escola-comunidade parece merecer incentivo prioritariamente em pequenas e médias comunidades, onde escolas bem dotadas de recursos, possam ser utilizadas como centros sociais, diminuindo-se a ociosidade das suas instalações e ampliando suas modalidades de utilização, de modo a assegurar um desfrute maior dos investimentos realizados pela coletividade nas escolas. Acima de tudo, porém, é necessário que a criação de elos entre escola e comunidade

possibilite à primeira a aquisição de maior plasticidade para adequar-se a diferentes condições sociais. É indispensável que a escola respeite a realidade local, em vez de continuar reduzindo o processo educacional aos moldes das classes médias urbanas, como vem acontecendo. A partir de uma relação viva e consciente com a comunidade poderá ser assegurada uma condição para que a escola atue como um fator de mudança social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Cláudio de Moura. *Eficiência e custos das escolas de nível médio: um estudo-piloto na Guanabara*. Rio, IPEA/INPES, 1971.
- COOK, Lloyd Allen & Cook, Elaine Forsyth. *A sociological approach to education*. 2ed. New York, McGraw-Hill, 1950.
- DOWNS, Anthony. *Inside burocracy*. Boston, Little, Brown and Co, 1967.
- FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960.
- , og. *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1972.
- HAVIGHURST, Robert J. & NEUGARTEN, Bernice L. *Society and education*. 2ed. Boston, Allyn and Bacon, 1964.
- HOUGHTON, Harold & TREGGAR, Peter. *Community schools in developing countries*. Hamburgo, UNESCO Institute for Education, 1969.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Educar para a comunidade*. Petrópolis, Vozes, 1966.
- LINDEMAN, E.C. Community. In: Seligman, E.R.A. *Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York, MacMillan, 1949. v.4.
- MAÍLLO, Adolfo. *Acción social de la escuela*. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO, 1964.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1967.
- POPPOVIC, Ana Maria et alii. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (7):5-60, jun. 1973.
- SMITH, T. Lynn. *Organização rural: problemas e soluções*. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1971.
- TONNIES, Ferdinand. *Communauté et société: catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris, Presses Universitaires de France, 1944.