

**PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA PROMOVER A  
ESCOLA ABERTA: EXEMPLOS DA ALEMANHA**

*Heike Schmitz*<sup>1</sup>

**Resumo:** Não apenas no Brasil, mas em vários países, como também na Alemanha, verifica-se uma tendência à abertura da escola para a participação de profissionais ou voluntários não-escolares no processo educacional. Palavras-chave como *community learning* e *school-networks* ocupam cada vez mais espaço na discussão educacional. Com objetivo de contribuir na discussão brasileira com exemplos estrangeiros, realizou-se, para este artigo, uma análise descritiva de alguns projetos alemães que buscam um fortalecimento das relações entre a escola e o seu meio social. A avaliação de projetos mostra efeitos positivos, mas também são identificadas dificuldades na participação de pessoas externas – resultados que correspondem ao conhecimento da teoria de cooperação e participação.

**Palavras-chave:** Comunidade. Cooperação. Escola. Projetos político-educacionais.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia). Pesquisadora da Linha Política e Gestão da Educação da FAGED/UFBA. E-mail: heikeschmitz2004@yahoo.com.br  
Este artigo se oriunda da Tese de Doutorado em Educação, realizada na Universidade Federal da Bahia sob orientação de Prof. Robert Verhine, com apoio do CNPq, intitulada: A escola e seu meio social: dois sistemas acoplados? (SCHMITZ, 2008).

## 1 Introdução

Observa-se, nos últimos anos, tanto no setor público como no terceiro setor, no Brasil, um número crescente de iniciativas que objetivam fortalecer a co-responsabilidade entre Estado e Sociedade Civil para a educação pública. Bastante conhecidos são programas como *Amigos da escola* e *Abrindo espaço*. Programas e projetos dessa natureza não ocorreram apenas no Brasil, mas também em outros países. O interesse no fortalecimento das relações entre escola e sociedade não é um fenômeno recente. A pesquisa já o acompanha por décadas. William A. Yeacer (1951), como também James Jones (1971), por exemplo, pesquisaram as relações entre a escola e a comunidade. Labelle e Verhine (1981) analisaram, em um estudo comparativo e internacional, programas com foco na interação entre escola e comunidade. Até hoje, países diversos da Ásia e da Europa buscam estratégias que acompanham uma descentralização de poderes no sistema educacional e a autonomia da escola com participação da sociedade civil (WIERINGEN, 1999). Há tentativas políticas por meio de programas e projetos, e existem várias iniciativas de empresas e da sociedade civil que objetivam um maior envolvimento na educação escolar por parte da comunidade local e da sociedade civil em geral. Dentro deles, há intervenções no nível de gestão escolar e outras diretamente voltadas às práticas pedagógicas. A maioria dos casos nem se pode distinguir analiticamente assim.

Neste artigo, buscou-se conhecer estratégias implantadas no sistema educacional da Alemanha, que – alertado pelos resultados de pesquisas internacionais sobre o nível do desempenho dos seus alunos e da qualidade da educação em geral – vive novamente um forte debate sobre a formação das suas crianças e dos seus jovens. Alguns aspectos já foram foco da discussão que dominou o cenário político nos anos 60 e voltaram a ser centro da atenção no início do século XXI. Dentre eles a baixa autonomia da escola alemã e a concentração dos objetivos cognitivos de ensino e aprendizagem são vistos como fatores que prejudicam as instituições escolares no que tange à diversificação e individualização dos seus processos educativos.

No *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (Instituto Alemão de Pesquisa Internacional em Educação) encontram-se diversos programas e respectivos acompanhamentos avaliativos. Diante da amplitude e complexidade do tema, aliados à impossibilidade de realizar uma revisão plena da literatura existente, foram selecionados, a partir de uma pesquisa bibliográfica<sup>2</sup>, alguns exemplos de programas e projetos da Alemanha que descrevem diferentes formas e intensidades de cooperações entre escola e seus interlocutores.

Esses programas e projetos que mostram um impacto positivo da eficácia da escola no combate aos problemas sociais da comunidade em geral e dos pais/responsáveis em específico, foram submetidos a uma breve análise sob um olhar teórico, dirigido pelos principais argumentos no âmbito da cooperação e participação dos teóricos Mancur Olson (2004), Anthony Downs (1986), Robert Axelrod (2000) e Jürgen Habermas (1994).

## **2 A manifestação da abertura da escola na legislação Alemã**

A Constituição da República Federativa da Alemanha contém apenas algumas diretrizes básicas referentes à educação, à cultura, à ciência e à pesquisa. Ela determina, por exemplo, a liberdade da arte e do ensino, da ciência e da pesquisa; a liberdade da crença, da fé e da compreensão do mundo; a igualdade perante a lei e os direitos dos responsáveis pelas crianças. É determinado também o controle do sistema educacional pelo Estado. Na Alemanha, a União define as leis e diretrizes da educação pré-escolar (creches, jardins de infância), mas os 16 Estados exercem um forte poder sobre os ensinos fundamental, médio e superior. A educação continuada apenas está sendo regulada pelo Estado através de diretrizes básicas e normas referentes à sua organização e financiamento.

De certa forma, não há um sistema educacional alemão único, mas 16 sistemas educacionais alemães. A harmonização desses sistemas estaduais é coordenada pela Conferência dos Ministros da Cultura

<sup>2</sup>A pesquisa foi realizada durante a investigação das características de interações entre a escola e seu meio social (SCHMITZ, 2008).

e Educação através de *Rahmengesetze* (leis abrangentes). Programas e projetos específicos são, porém, predominantemente desenvolvidos em Estados e não no âmbito nacional. Os Estados buscam se destacar e se diferenciar pela sua política educacional e pelas suas inovações na área de educação.

Neste contexto é importante ressaltar que a Alemanha é um país com pouca experiência na avaliação da qualidade do ensino. Ao invés de avaliar os resultados do ensino (desempenho do alunado), o sistema educacional alemão é dominado pelo controle administrativo e pela fiscalização dos processos educativos. Neste modelo, dominam leis e normas administrativas, cuja aplicação está sendo controlada pela *Schulaufsicht* (Fiscalização Escolar), organizada por um órgão próprio, a *Schulaufsichtsbehörde*, dividida em fiscalização do ensino (currículo, históricos escolares, material didático, avaliação da aprendizagem), da administração (organização do ensino, tamanho das turmas, horário dos professores, aperfeiçoamento dos docentes, aplicação dos recursos humanos e recursos materiais, cooperações) e das leis.

Esse modelo tradicional da manutenção da qualidade foi, pelo menos até os anos 90, reconhecido como eficaz para garantir a qualidade. Resultados de pesquisas internacionais como os do *Study of Reading Literacy* (1992/1994), do *International Adult Literacy* (1995/1997), do *TIMS-Studien* (2000), porém, colocam em questão alguns aspectos do sistema educacional da Alemanha e o modelo tradicional do controle de qualidade (DÖBERT, 2004). Entre questões como, por exemplo, objetivos do ensino, da avaliação da aprendizagem, controle e *feedback* interno do sistema educacional e da formação do professor, destacam-se também questionamentos sobre a dependência sistêmica da instituição escolar. Abriu-se a discussão para uma maior autonomia da escola e sua cooperação com sistemas de apoio. Algumas medidas estão sendo consideradas e até já implementadas, como, por exemplo: (a) medidas para um melhor vínculo entre educação pré-escolar e educação primária (primeiras quatro séries) para que os alunos tenham uma preparação adequada,

oferecendo igualdade de oportunidade e respeitando a individualidade da criança, principalmente das crianças prejudicadas na formação por causa de contextos sociofamiliares desvantajosos para um ensino escolar; (b) mudanças na cultura organizacional a favor de uma aprendizagem e um ensino que fortaleçam a individualização dos processos educativos e a autogestão da aprendizagem individual e cooperativa; (c) implementação de práticas educacionais baseadas na concepção de uma aprendizagem orientada na solução de problemas da vida real; (d) maior oferta de ensino integral, abrangendo uma educação escolar e não-escolar; (e) implementação de padrões estandardizados e avaliação orientada no resultado com maior responsabilidade da escola; (f) estratégias de melhoria na formação do professor, focalizando a sua competência diagnóstica e metodológica; (g) medidas para uma mudança de paradigma na formação do professor, isto é, da qualificação do professor como profissional que trabalha isolado para uma formação do professor como profissional que sabe trabalhar em equipe e (h) tendência de abrir a escola para o seu meio social e desenvolver cooperações entre vizinhos, associações de esporte, igrejas, artistas, organizações não-governamentais com foco na implementação de redes (DÖBERT, 2004).

Dentro desse contexto, já foram implementados e avaliados programas e projetos. Alguns desses serão, em seguida, apresentados.

## **2 Programas e projetos da Alemanha**

A Alemanha, ou melhor, os Estados alemães implantaram diversas iniciativas com objetivo de fortalecer as instituições escolares com apoio externo. São abordados aqui um programa de cooperação entre escola e assistência social, dois programas de cooperação multiprofissional, um projeto de apoio na gestão de escola, um projeto de cooperação entre escolas e um projeto de cooperação entre escola e comunidade local.

## 2.1 A cooperação entre a escola e a assistência social

A Alemanha tem uma longa tradição de *Schulsozialarbeiter* (Assistentes sociais de escolas), porém nem sempre se mostrou bem-sucedida esta cooperação entre a assistência social e a escola (REISCHACH, 2002). Isso porque o assistente social, responsável pelo trabalho da escola, não tinha um âmbito de tarefas claramente definido. O trabalho dele acabou por se extenuar nas tarefas difusas que a equipe da escola impingiu. O assistente social era submetido à gestão escolar e acabou assumindo tarefas que são da escola como, por exemplo, vigilância nos intervalos e substituição de professores (THIMM, 2006). O programa *Heidelberg-Modell* (Modelo de Heidelberg), implementado nos anos 90, tentou mudar esse quadro.

No *Heidelberg-Modell*, a assistência social não trabalha para a escola, menos ainda na escola. Nesse novo modelo, o assistente social cria uma rede entre escola, família, instituições públicas, por exemplo, entre a Secretaria de Saúde e representantes da comunidade, tais como: associações e organizações não-governamentais. O objetivo do Modelo de Heidelberg é a (re-)integração tanto do aluno como também da sua família na comunidade. A assistência não se restringe a um determinado indivíduo, ao aluno, mas atinge a família como um todo. Juntamente com as famílias, o assistente social elabora um mapa dos recursos sociais, dos relacionamentos das famílias com a comunidade. Identificando os interesses dos alunos e das famílias, o assistente define com as famílias os objetivos e diagnostica os problemas; ele elabora junto às famílias estratégias para superá-los. Num segundo momento, o assistente social acompanha a realização do plano elaborado pelas famílias.

Na prática, o trabalho se apresenta assim: pela manhã, o assistente contata outras instituições, visita a escola e salas de aula, conversa com os professores. À tarde, ele trabalha com um grupo fixo de alunos, ensinando valores de comportamento social, ajudando nos deveres escolares e realizando atividades de lazer. No final das tardes, ele trabalha

com a família. Esse trabalho integra a escola com a comunidade, de uma maneira nova. Por exemplo, o mapa de recursos locais, elaborado pelo assistente, está sendo apresentado na escola para que outros alunos também o aproveitem. O assistente social não apenas apresenta uma lista das oportunidades oferecidas na comunidade e para a comunidade, ele também convida representantes para que falem pessoalmente com os alunos sobre essas atividades oferecidas.

Esse exemplo de cooperação entre assistência social e escola já foi declarado uma demanda brasileira face à constatada “encaminhoterapia” (BARROS; HARTT, 2006), denominação dada ao procedimento do professor e/ou gestor que, diante de crianças com problemas de aprendizagem, as encaminha a um tratamento em instituições não-escolares. As políticas sociais no Brasil, mesmo sendo oficialmente direcionadas às famílias, na maioria dos casos, não atendem à família como unidade holística, mas prestam assistência aos membros individuais com suas necessidades especiais, isto é, aos pais/responsáveis, às crianças, aos jovens ou aos idosos. Mesmo que essas políticas, aparentemente, tenham aumentado em número, elas não dão conta do “universo familiar como um todo” (TAKASHIMA, 2004, p. 79). Genovre (2002, p. 104) também aponta que

[...] não podemos deixar de demonstrar preocupação com a integração, no seio da família, dos diversos pólos que a compõem: o pai, a mãe, a criança, o jovem, o idoso etc. As políticas públicas priorizam, de certa forma, o atendimento setorial aos segmentos minoritários (política de atendimento à criança, ao idoso etc.), não dando atenção especial à visão global da necessidade de unir estes elementos ajuntados no conceito de família, vista como sinônimo de cooperação, colaboração, aproximação e integração de seus membros. O objetivo maior da sociedade será concretizar, na realidade, a proposta jurídica para a família, encontrada em nossa lei maior, a Constituição de 1988.

## *2.2 A cooperação multiprofissional: dois exemplos*

Nos anos 2003 e 2004, realizou-se no Estado de Renânia do Norte-Vestfália, na Alemanha, um programa educacional que objetivou

a colaboração multiprofissional, estabelecendo uma cooperação sistemática entre escola e assistência social e outros parceiros (BEHER, 2006). Para que se criassem condições favoráveis para uma nova cultura de aprendizagem, caracterizada pela orientação à demanda das famílias e à vida real das crianças, as 24 escolas de educação básica das primeiras quatro séries da fase piloto optaram por um modelo aditivo, isto é, uma combinação da educação formal no turno matutino com a educação não-formal no turno vespertino. As escolas criaram quatro campos de aprendizagem e ação: (a) sala de aula, (b) almoço (nutrição, alimentação, regras de comportamentos), (c) acompanhamento de tarefas de casa e (d) atividades de lazer (atividades extracurriculares, atividades físicas e/ou brincar numa sala coletiva). Tanto na sala de aula quanto nas atividades escolares, a escola trabalhou com turmas multisseriais, sob orientação de uma equipe composta por atores escolares, educadores não-escolares e representantes de entidades da sociedade civil. Essa equipe heterogênea e multiprofissional esteve vinculada à escola, com base em contratos de trabalho que definem cargas horárias, prazos, como também a qualificação exigida por parte do outro companheiro de trabalho. Os professores da escola, que se mostraram dispostos a colaborar na oferta do ensino integral, participaram do acompanhamento de tarefa de casa. A quarta dimensão foi oferecida por parceiros, como associações de esporte, funcionários de outras instituições públicas, organizações não-governamentais e igrejas. As atividades de lazer, conforme a opinião dos educadores participantes, precisavam obter uma flexibilidade em relação ao espaço e ao tempo para não tornar o dia da criança uma rotina determinada por terceiros. Uma coordenação das atividades e das pessoas envolvidas se mostrou indispensável.

O entrelaçamento das atividades de lazer com o ensino curricular em sala de aula partiu mais dos educadores extra-escolares do que dos próprios professores da escola. Por isso, o programa mostrou-se favorável à criação de uma equipe de pessoas com carga horária maior, acompanhadas de pessoas com contratos de menor carga horária. A equipe constante garante um planejamento e uma estabilidade na

oferta das atividades. Comprovou-se positiva uma documentação bem elaborada a respeito das atividades pedagógicas, pois isso facilitou a tarefa do gestor de integrar a oferta da educação formal à oferta da educação não-formal. A cooperação entre profissionais de áreas diversas diminuiu o risco de segmentação do trabalho e propicia a integração dos pais e responsáveis no processo da educação dos seus filhos. Os pais/responsáveis se mostraram altamente contentes com a oferta e com o fato de que a criança esteve recebendo atenção por tempo integral. De acordo com a observação dos pais/responsáveis e dos educadores, a vontade de ir à escola por parte das crianças aumentou perceptivelmente. A avaliação científica da implantação desse modelo constatou, como condição desfavorável, a escassez de pessoal, de recursos financeiros e de tempo para planejar, preparar e avaliar as atividades pedagógicas. Foi recomendada uma definição clara dos objetivos e da visão da cooperação entre a comunidade escolar e parceiros, – uma recomendação, inclusive, também formulada pelos autores Fels e Krieg (1998) que realizaram uma análise comparativa entre dois estados alemães no que se refere à colaboração entre escola e serviços de apoio.

Como segundo exemplo de colaboração multiprofissional serve a escola de educação básica das primeiras quatro séries, localizada na *Köllnischen Heide*, uma região de contexto socioeconômico de baixo nível, na cidade de Berlim (BUSSE, 2006). Ela oferece um ensino integral aos seus alunos, em que mais da metade é oriunda de famílias que recebem ajuda social, do tipo Bolsa Família. Ao contrário do programa do Estado de Renânia do Norte-Vestfália, a escola optou pelo modelo integral no qual a educação formal e a educação não-formal são plenamente integradas. Dentro da concepção do modelo integral, permite-se flexibilidade nas atividades pedagógicas. O horário escolar oferece, além das aulas curriculares, horários de brincar, de descansar, hora de reforço individual, horários de esporte, tempo de tarefa de casa e de se preparar para a aula. As aulas curriculares, como a matéria de língua materna, de matemática, de Inglês, de música e arte, de esporte, não são apenas oferecidas pela manhã, mas se distribuem durante todo o

dia. Professores e educadores planejam e organizam em conjunto o seu trabalho, sendo que, para cada turma, há uma equipe formada por um professor e um educador responsável. Ambos atuam diretamente com as crianças, como também realizam os contatos com os pais/responsáveis e a comunidade. O trabalho dos educadores abrange atividades diversas como consultoria no planejamento pedagógico do professor, visitação e ajuda em sala de aula, comunicação entre escola e pais/responsáveis dos alunos, cooperação com a Assistência Social, organização de reuniões de pais, acompanhamento do horário do almoço e dos horários de descanso, organização e acompanhamento em espaços coletivos como bibliotecas e salas de arte. A flexibilidade de horários permite a realização de projetos, visitas a locais fora da escola e participação em cursos de um ano letivo em áreas extracurriculares. Para essa finalidade, a escola faz parcerias, por exemplo, com a escola de jardinagem e com museus. A forte ligação entre educadores e outras instituições, como da assistência social, da polícia, da igreja e de creches possibilita, em encontros regulares, o planejamento de atividades cooperativas, considerando a utilização de diferentes recursos existentes na comunidade. Esses encontros ajudam a aumentar a qualidade de vida no bairro e a qualidade do processo de aprendizagem na escola.

### *2.3 A cooperação entre gestão escolar e moderadores*

No Estado Renânia-Palatinado da Alemanha, foi implementado um modelo com moderadores não-escolares (Título original: *Schulexternes Moderatorenmodell*) (PRIEBE, 2002). Baseado no princípio do *On-the-job-support*, testaram-se, neste programa, as possibilidades de apoiar a gestão interna da escola por meio de moderadores. Os moderadores foram professores<sup>3</sup> escolhidos através de um concurso e capacitados em sete seminários que abordaram assuntos como gestão, desenvolvimento institucional da escola, avaliação, trabalho de gestão em grupo, planejamento interno, perfil da escola. Além dos seminários

<sup>3</sup> Os professores são liberados da sua prática para que participem de seminários e eventos; para isso, ganham uma remuneração extra ou uma compensação em horas livres.

teóricos e da aplicação do conhecimento na prática, foram organizadas reuniões de trabalho com outras instituições ligadas ao ensino e à educação como, por exemplo, secretaria de família e mulheres, parceiros de escolas, construindo dessa maneira uma rede ampla. Depois da capacitação específica, os moderadores acompanharam e apoiaram os gestores escolares, principalmente na questão da ligação entre a própria gestão e o ensino em sala de aula. Eles deram consultoria na avaliação institucional da gestão escolar e na ligação da avaliação interna com avaliações externas. Por meio dos relatórios de desenvolvimento institucional, elaborados pelos moderadores, o Estado ganhou, por um lado, conhecimento dos problemas atuais definidos pelas escolas, de seus objetivos e de sugestões para soluções. Por outro lado, o projeto forneceu conhecimento sobre a forma e até que ponto as escolas aceitavam uma intervenção externa na sua própria prática, assim como dados sobre os efeitos dessa intervenção. Entre outros resultados, confirmou-se a necessidade de uma coordenação geral das equipes de moderadores, o que levou também outros estados alemães a implantarem sistemas plurais de serviços pedagógicos com uma oferta institucionalizada e constante para as escolas, em cooperação com parceiros não-governamentais.

A questão da institucionalização da atuação de parceiros nas escolas fez lembrar do *Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal*, criado em Salvador, no ano 2002, com base no Decreto nº 11.627, de 10 de julho de 1997. O Fórum era um espaço de encontro para pessoas/instituições interessadas em apoiar a execução das políticas educacionais da rede municipal e contribuir nas discussões e decisões coletivas. Existiam deveres e direitos dos parceiros. Os parceiros precisavam garantir a sua presença regular nas assembleias, o cumprimento do regimento e a divulgação dos projetos/atividades. Eles ganharam, entre outros, o direito de voto nas assembleias e o acesso aos documentos oficiais do Fórum. As cooperações são baseadas em contratos, acordos ou convênios. Através dessa articulação interinstitucional, a prefeitura propiciou a possibilidade de troca de informações sobre experiências cooperativas.

## 2.4 A cooperação entre escolas

Outro exemplo de fortalecimento das relações externas da escola é o foco na cooperação de escolas entre si. No ano de 1998, a Fundação Bertelsmann iniciou um projeto para que se estabelecesse um *Know-How-Transfer* entre escolas. A Bertelsmann convidou escolas para que elas se juntassem em pequenas redes, com um número aproximado de cinco escolas, com a finalidade de trocar experiências e propor soluções para temas que atingem essas escolas. Cada rede formada escolheu o seu tema relevante e elaborou um projeto com prazo de realização por três anos para o aspecto escolhido. Com esse projeto, a rede participou de um edital que exige como requisito que o projeto envolva também diretamente o ensino em sala de aula. Seis projetos foram selecionados para serem apoiados. Além do financiamento e acompanhamento, a Fundação assumiu a publicação dos resultados. Havia um total de 30 redes organizadas. As redes que não ganharam apoio foram estimuladas a continuar o seu trabalho em equipe, sendo convidadas a participar nos concursos dos anos seguintes, com temas e focos diferentes.<sup>4</sup> Gradualmente, o projeto expandiu-se abrangendo, no ano de 2000, 25 redes com 55 escolas. No ano 2000 foram publicadas as primeiras avaliações. Revelaram-se três fatores como os mais positivos para o sucesso da rede: um plano de trabalho bem definido; a coordenação e a confiança entre as pessoas envolvidas e uma escola que assuma o papel de escola-coordenadora, responsável pelo fluxo de informações, pela comunicação e pela avaliação do processo (CZERWANSKI, 2000).

Recomendou-se também a cooperação entre escolas no contexto de uma avaliação da eficácia da escola, principalmente no que se refere à avaliação interna. De 2002 até 2005, um projeto alemão apoiou a criação de um sistema de desenvolvimento de qualidade juntamente com um sistema de avaliação através de redes entre escolas (RIEGEL, 2003). O projeto foi acompanhado por uma equipe científica de duas

<sup>4</sup> Já no ano seguinte, o foco dos projetos foi a gestão escolar. Entre as temáticas se encontrou as cooperações entre escola, pais e parceiros extra-escolares.

universidades localizadas no Estado citado, com o objetivo de identificar as maneiras como as escolas coletam, interpretam e trabalham com os dados levantados sobre o seu cotidiano.<sup>5</sup>

Foram escolhidas sessenta e quatro escolas que se encontram em certa proximidade regional para facilitar a cooperação. Seis a oito escolas foram juntadas em uma rede, escolas coordenadas por um consultor escolar especializado em desenvolvimento institucional e por dois professores especificamente capacitados para a tarefa de consultores do processo. Para cada duas redes há um representante de seção da avaliação, atendendo, dessa forma, duas redes em *Tandem*, ou seja, vinculando entre 12 a 16 escolas. O processo interno da rede funcionou da seguinte maneira: as escolas se comprometeram num termo de adesão que prevê: (a) um *Schulprogramm* (programa da escola – semelhante com o Projeto Político-Pedagógico da escola brasileira) orientado a um planejamento de qualidade; (b) a implantação de um processo de avaliação interna, um sistema de contabilidade; (c) a institucionalização de uma consultoria do processo e (d) a disposição de contribuir na rede de escolas. Em uma ficha de perfil, cada escola anota suas vantagens, seus sucessos, mas também seus aspectos fracos. Em encontros regulares entre as escolas de cada rede, em visitas mútuas, em grupos de trabalho e equipes de aprendizagem são coletados dados e informações. As escolas receberam recursos extras para o acompanhamento e a documentação do desenvolvimento da qualidade. O alto grau de entrelaçamento não só permitiu uma troca de experiência no âmbito da prática pedagógica, mas também, no nível científico, sobre o trabalho em rede, especificamente. Porém, chamou-se a atenção para a escassez de tempo para atender os prazos.

Essa avaliação mútua permitiu que uma escola fosse avaliada a partir do ponto de vista de outra escola e, ao mesmo tempo, o círculo de avaliação externa diminui a pressão que existe por causa de um controle

---

<sup>5</sup> A avaliação do projeto foi realizada pelo *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (Instituto Alemão de Pesquisa Internacional em Educação).

e comparação temidos ou até sanções negativas. Avaliações do tipo fiscalização provocam, muitas vezes, o contrário do que se pretendia. Ao invés de melhorar o ensino em sala de aula, eles provocam um bloqueio interno do corpo docente para inovações e uma resistência à avaliação.

### 2.5 *A cooperação entre escola e comunidade*

A Fundação Bertelsmann, acima mencionada, implantou também, junto com o Governo de Estado de Renânia do Norte-Vestfália, nos anos 1997 até 2002, o projeto *Stärkung von Schule im kommunalen und regionalen Umfeld* (Fortalecimento da escola com seu meio local e regional), chamado em sua abreviação *Schule & Co*, com o objetivo de criar *Bildungslandschaften* (Regiões de educação) (BRABECK, 2002). O objetivo do projeto era o desenvolvimento local das comunidades, no sentido de promover sua infra-estrutura econômica e cultural através de uma educação escolar e extra-escolar adequada. Para isso, foram estabelecidas cooperações entre mantenedoras públicas e privadas, de instituições de educação escolar, profissional e continuada como também outros setores comunais. O projeto, que abrangeu noventa escolas, teve como objetivo específico o apoio à escola, no sentido de que ela se torne uma instituição autogerida inserida em uma rede de cooperações com outras escolas e com sua comunidade. A expectativa era de que houvesse um aumento da sensibilidade da escola para os impulsos da comunidade e que isso a ajudasse no seu próprio desenvolvimento institucional, superando a rígida separação entre educação formal e educação informal, um apelo, que, inclusive, Gohn (2005) faz em seu livro *Educação não-formal e cultura política*. Reconhecendo que a legislação e a administração estadual significam, em muitos momentos, limitações para criar um próprio perfil, o projeto livrou a escola do já mencionado fardo pesado burocrático e ampliou a responsabilidade e a autonomia das escolas participantes em decisões sobre organização do ensino curricular, administração pessoal e de recursos materiais, apoiando-a nas estratégias que ela optou

(HALFPAP, 2004; BRABECK, 2002). A identificação dos limites e das barreiras – consequências das normas legais da administração estadual – significavam um *feedback* importante para a gestão política. Elas foram pensadas com a mútua colaboração da administração do governo e das escolas. O governo e as escolas planejaram e organizaram em conjunto uma rede de apoio para o desenvolvimento da gestão escolar, de sua avaliação e de aperfeiçoamento do pessoal, sempre mantendo o foco na melhoria da qualidade do ensino em sala de aula (LOHRE, 2002). Isso porque se reconheceu que uma melhora no ensino em sala de aula se realiza apenas quando ela anda de mãos dadas com um desenvolvimento de gestão escolar de qualidade. Sendo o ensino em sala de aula estreitamente ligado às condições de infraestrutura da escola, uma melhora nessa infraestrutura precisa considerar as demandas do ensino em sala de aula e um desenvolvimento da qualidade escolar precisa abranger os gestores como também os professores. Os dois resultados mais interessantes deste estudo são que, em primeiro lugar, um desenvolvimento da instituição precisa se orientar para um maior desempenho e aprendizagem do aluno, o que exige a capacitação do pessoal e a avaliação permanente das estratégias e dos seus impactos. Em segundo lugar, a escola precisa, para dar conta disso, de um sistema cooperativo de apoio com parceiros. Em outras palavras, os dois instrumentos mais importantes de gestão são a capacitação do pessoal e os acordos de cooperação com terceiros.

### **3 Reflexões finais sob um olhar teórico**

A implantação de uma rede cooperativa ou até estruturas mais simples de interações repetitivas de atores cooperativos não é uma tarefa fácil. As abordagens dos projetos acima relatados já revelaram determinados obstáculos e desafios, por exemplo, a falta de definição clara do objetivo da cooperação, a falta de clareza sobre a função e o campo de atuação de cada ator, a falta de tempo e recursos e a baixa motivação por parte dos professores.

É comum pensar que uma cooperação surge de um valor comum, de uma fraternidade, de uma consideração pelo outro, da justiça social ou de um interesse específico em comum como o interesse de combater a evasão escolar, a violência na escola e/ou a baixa qualidade do ensino. No entanto, alerta a teoria da *Logic of collective action*, de Mancur Olson (2004), que um interesse comum e a compreensão de que a realização desse interesse apenas acontece em cooperação não é suficiente para levar indivíduos racionais a agirem cooperativamente. A *Logic of collective action* ajuda a compreender porque tantas vezes a cooperação imprescindível entre escola e famílias dos alunos não acontece, porque tantas vezes há uma falta de motivação dentro do corpo docente, a exemplo do projeto da colaboração multiprofissional no Renânia do Norte-Vestfália, que não pode contar com a participação de todos os professores.

O simples fato de que um bem é desejado pelo coletivo não garante que os membros desse coletivo estejam dispostos a cooperar para alcançá-lo. A realização de uma cooperação exige mais. Olson (2004) ressalta que cooperação é estreitamente relacionada ao tamanho do grupo (número de pessoas) com o mesmo interesse. Quanto maior um grupo, piores são as condições para um agir coletivo. A experiência empírica mostra que isso tem relação com o grau da mobilização, que depende do interesse de cada um. Aqueles membros com interesse maior se mostram mais disponíveis para contribuir com os custos de construir um bem coletivo do que aqueles com interesse menor. Os custos de participação aumentam com a ampliação do tamanho do grupo. Por isso, grupos pequenos realizam mais facilmente o bem coletivo do que grupos grandes. Além do interesse no bem coletivo, precisa-se, quando o grupo cresce, estabelecer motivos seletivos, por exemplo, sanções positivas (prestígio, prêmios) ou sanções negativas (punição, obrigação). Neste olhar, o Projeto da Renânia do Norte-Vestfália optou por um caminho adequado, inserindo na oferta do projeto apenas os professores interessados. Uma participação forçada, provavelmente, não teria levado ao resultado desejado. Por outro lado, os custos dos professores que não participaram lhes mostraram um provável impacto negativo que os faz repensar sua postura e, provavelmente, cria um futuro interesse intrínseco.

Na *Economic theory of democracy*, Anthony Downs (1986) mostra que o ponto de partida e o motor de ações cooperativas são os próprios interesses das pessoas e/ou instituições. Conforme esta teoria, precisa-se de uma desejável satisfação de interesses, senão se torna pouco provável que uma cooperação se mantenha. O conhecimento teórico revela que não se precisa de um interesse no bem-estar coletivo ou até um interesse altruístico para que a cooperação funcione. Mesmo que os interesses dos dois parceiros não estejam necessariamente voltados para o mesmo objetivo, a cooperação pode funcionar. O que importa é a expectativa de um atendimento satisfatório dos interesses envolvidos. Em outras palavras, mesmo que um professor não assuma a meta e os objetivos do projeto como seus próprios, mesmo que ele participe por interesses distintos, como a questão da carreira e/ou a da manutenção das relações internas com colegas, a sua participação no projeto pode se tornar fértil em termos da cooperação.

Também a teoria da *Evolution of cooperation* de Robert Axelrod (2000) mostra que a cooperação funciona mesmo quando os indivíduos querem apenas satisfazer seus próprios interesses, sem levar em consideração os interesses dos outros. Conforme essa teoria, os indivíduos optam pela cooperação se seus próprios interesses forem satisfeitos. Porém, precisa-se reconhecer que há certo cálculo por parte de cada indivíduo quanto a essa participação, se vale a pena ou não. Axelrod postulou como premissa para qualquer cooperação uma memória de interações. A cooperação entre duas pessoas só acontece se elas são capazes de memorizar suas interações anteriores. Um comportamento cooperativo exige as seguintes condições: (1) um jogador<sup>6</sup> tem que ser capaz de reconhecer ex-jogadores, ou seja, tem que saber se já jogou em lances anteriores com o outro ou não; (2) ele tem de ser capaz também de se lembrar dos acontecimentos do jogo anterior e dos lances que fizera; (3) tem de ser capaz de refletir sobre a consequência de um lance para o decorrer do jogo e, finalmente, (4) o jogador tem de ter a alternativa entre cojogadores que são cooperativos e que não são cooperativos.

<sup>6</sup> A teoria da evolução da cooperação de Axelrod encontra-se dentro da vertente da teoria de jogo. O termo *jogador* é oriundo da teoria de jogos.

Essa memória do jogo torna, como foi constatado nas avaliações dos projetos, necessária uma sistematização, um regulamento e até uma institucionalização da cooperação. Precisa-se de objetivos claramente definidos e um regulamento de coordenação. Apenas na contínua repetição de interações cooperativas, com uma estrutura perceptivelmente permanente, os indivíduos envolvidos conseguem reconhecer os seus parceiros, os atos e lances cooperativos, as consequências e os impactos e, com base nisso, calcular sua próxima atuação. Apenas numa cooperação estruturada pode-se construir um ambiente de confiança, constatado no projeto do *Know-How-Transfer* como condição fundamental. Em caso oposto, a pessoa cooperativa não é capaz de avaliar quanto vale ou não vale a sua cooperação. Por isso, surge, talvez, a opinião, muitas vezes expressa na fala de professores, que tudo se resolve melhor sozinho.

Neste aspecto, retoma-se o argumento de Olson sobre a relevância do tamanho do grupo cooperativo. A memória do jogo está fortemente ligada ao número de “jogadores”, ou seja, participantes da cooperação. Isso foi considerado nos projetos alemães que buscaram uma cooperação entre escolas. Foi dado um limite de número das escolas participantes por grupos. No Projeto da cooperação para um *Know-How-Transfer*, da Fundação Bertelsmann, foi estabelecido que cada grupo se compusesse por cinco escolas. No projeto para a avaliação mútua, o número limite foi oito escolas.

O tamanho do grupo também tem, diretamente, um impacto na aprendizagem do grupo cooperativo. É a *Teoria da Democracia Participativa* (SCHMIDT, 1995) que compreende o interesse na produção de um bem coletivo como resultado da participação cooperativa e não, como disseram anteriormente Axelrod e Olson, como ponto de partida. A cooperação não é um resultado do interesse próprio do indivíduo, mas sim um produto da convivência que cria um interesse coletivo. Em outras palavras, as preferências e os interesses dos indivíduos não necessariamente já existem antes da cooperação e os motivam para tal, mas podem ser produzidos durante o processo informativo na convivência social, ou seja, através da cooperação.

O interesse no bem e interesse político em geral não é um valor absoluto, predefinido e inato do indivíduo, ele é um produto social. Por isso, aponta Habermas (1994) para o papel importante da participação no desenvolvimento pessoal e da autodeterminação do indivíduo, porque ela propicia a oportunidade de compreender conflitos entre os participantes, a partir de várias perspectivas confrontadas. Através da participação, essas perspectivas se tornam transparentes para os outros e, principalmente, faz com que os interesses de cada um sejam repensados. Neste contexto, lembra-se do *Heidelberg-Modell* da cooperação entre assistência social e escola. Os sujeitos da cooperação não são apenas os professores e assistentes. No projeto se integram os próprios alunos e seus responsáveis sujeitos do processo.

É importante reconhecer que a cooperação não é finalidade em si, mas sim um caminho para alcançar o principal objetivo, isto é, melhorar a qualidade do ensino e da educação.

### EDUCATIONAL PROGRAMS TO PROMOTE OPEN SCHOOLS: EXAMPLES FROM GERMANY

**Abstract:** Not only in Brazil but in many countries around the world, including Germany, there is a tendency to invite external non-educational actors to participate in the educational process in school. The discourse regarding education in the new century reveals key words such as *community learning* and *school networks*. The objective of this article is to contribute in this discourse by sharing knowledge about German programs which has the objective to strengthen relationships between schools and their social environment. In order to do so, we carried out a bibliographical research to select some examples of projects: cooperation between school and social assistance, cooperation between school and a multi-professional team, cooperation between school and other schools and cooperation between school and community. Those projects were descriptively analyzed. Many programs in which outside actors have been integrated into the educational processes have recorded positive results. However, there are still tangible challenges to create schools that successfully implement input from the community.

**Key words:** School. Community. Cooperation. Political-education projects.

## Referências

AXELROD, R. M. **Die Evolution der Kooperation** [A evolução de cooperação]. 5. ed. München: Oldenbourg, 2000. Tradução de *The evolution of cooperation*.

BARROS, R.; HARTT, V. Fome de encaminhamento ou ortopedia psicopedagógica. **Revista Educação online**, n. 107, 22.03.2006. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11639>>. Acesso em: 14 nov. 2007.

BEHER, K. et al. Die offene Ganzttagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen [A escola integral aberta na escola básica do primeiro ciclo no estado Nordrhein-Westfalen]. In: APPEL, S. et al. (ed.) **Jahrbuch Ganzttagsschule 2006**: Schulkooperationen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2006, p. 44-53.

BRABECK, H. Selbständigkeit heißt Selbstverantwortung [Autonomia significa auto-responsabilidade]: Modellvorhaben, Selbständige Schule des Landes Nordrhein-Westfalen. **Pädagogische Führung**: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, Neuwied, v. 1, p. 2-5, 2002.

BUSSE, A.-S. Die Grundschule in der Köllnischen Heide [A escola primária na Köllnischen Heide]: ein Lebensraum für Kinder. In: APPEL, S. et al. (ed.) **Jahrbuch Ganzttagsschule 2006**: Schulkooperationen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2006, p. 120-130.

CZERWANSKI, A. Netzwerke gelingt, wenn... “Neugierde auf allen Seiten herrscht” [Redes funcionam, se... domina a curiosidade por todos os lados]. **Podium Schule**: Bertelsmann, v. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/podiumSchule2-2000.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

DÖBERT, H. Deutschland [Alemanha]. In: DÖBERT, H. et al. **Die Schulsysteme Europas**. 2. ed. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. p. 92-113. (Grundlagen der Schulpädagogik, v. 46).

DOWNS, A. **An economic theory of democracy**. New York: Harper & Row, 1986.

FELS, S.; KRIEG, E. Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in der ganztägigen Grundschule [Cooperação de professores e sócio-pedagogos na escola primária integral]. In: HOLZAPPFELS, H. G. (ed.) **Entwicklung von Schulkultur**. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied: Luchterhand, 1998. p. 73-89.

GENOVRE, R. M. Família: uma leitura jurídica. In: CARVALHO, M. do C. B. de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002. p. 97-104.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71).

HABERMAS, J. **Faktizität und Geltung** [Facticidade e validade]: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 4. ed. Frankfurt A.M.: Suhrkamp, 1994.

HALFPAP, K. Regionale Bildungslandschaften in der historischen Entwicklung zur “Regional Governance”. **Erziehungswissenschaft und Beruf**, Rinteln, n. 4, p. 463 – 486, 2004. [Regiões de educação no desenvolvimento histórico para o *regional governance*].

JONES, J. **La escuela y las relaciones publicas**. México, Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971.

LABELLE, E. J.; VERHINE, R. E. Community-school interacting: a comparative and international perspective. In: DAVIES, D. (Org.). **Communities and their schools**. New York: McGraw-Hill, 1981, p. 211-268.

LOHRE, W. Der Vorreiter: Das Projekt “Schule & Co” [O projeto “Escola & Co”]: eine erste Auswertung liegt vor. **Pädagogische Führung**: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied, v. 1, p. 23-25, 2002.

OLSON, M. **Die Logik des kollektiven Handelns** [A lógica da ação coletiva]: Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. 5. ed. Tübingen: Mohr Siebeck, 2004. Tradução de *The logic of collective action*.

PRIEBE, B. Grundzüge eines professionellen Fortbildungs- und Beratungssystems für selbstständigere Schulen [Características básicas de um sistema de formação profissional e de consultoria para escolas mais autônomas]. **Pädagogische Führung**: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied, v. 1, p. 25-28, 2002.

REISCHACH, G. S. v. Hilfe für Schüler und ihre Familien [Ajuda para alunos e suas famílias]: das Heidelberger Modell der familienorientierten Schülerhilfe. **Zeitschrift für Jugendhilfe**, v. 89, n. 8, p. 257-260, 2002.

RIEGEL, K. Modellprojekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ in Niedersachsen [Projeto piloto “Desenvolvimento da qualidade em redes” no Estado de Niedersachsen]. **Pädagogische Führung**: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied, v. 1, p. 23-26, 2003.

SCHMIDT, M. G. **Demokratietheorien** [Teorias de democracia]: eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, 1995.

SCHMITZ, H. **A escola e seu meio social**: dois sistemas acoplados? 2008. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TAKASHIMA, G. M. K. O desafio da política de atendimento à família: dar vida às leis – uma questão de postura. In: KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004. p. 77-92.

THIMM, K. Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe [Pedagogia do ensino integral na colaboração entre escola e assistência de criança e jovens]: Perspektiven der Jugendhilfe. In: APPEL, S. et al. (Ed.). **Jahrbuch Ganztagschule 2006**: Schulkooperationen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2006. p. 21-37.

YEACER, W. A. **School-community relations**. New York: The Dryden Press, 1951.

WIERINGEN, F. van. Social context of educational management. In: BOLAM, R.; WIERINGEN, F. van (Ed.). **Research on educational management in Europe**. Münster: Wasmann-Verlag, 1999. p. 281-300.

*Artigo recebido em: 31/12/2008*

*Aprovado para publicação em: 6/6/2009*