

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA GESTÃO BEM-SUCEDIDA

JOSEFA A. G. GRIGOLI

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade
Católica Dom Bosco – Campo Grande-MS
j.a.grigoli@uol.com.br

CLÁUDIA M. LIMA

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade
Estadual Paulista – São José do Rio Preto
cmlima@ibilce.unesp.br

LENY R. M. TEIXEIRA

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade
Católica Dom Bosco – Campo Grande-MS
lteixeira@stetnet.com.br

MÔNICA VASCONCELLOS

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul/Campus de Três Lagoas
vasconcellosdeoliveira@hotmail.com

RESUMO

O trabalho focaliza a escola como lócus de formação. Analisa o contexto de uma escola de sucesso da rede municipal de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul, descrevendo-o em suas características. Entre estas, destaca a gestão e o clima escolar. Para tanto, entrevista professores e gestores sobre a organização da escola, o estilo de gestão, bem como sobre os seus efeitos no trabalho do professor e no desempenho dos alunos. O exame das entrevistas permitiu construir algumas categorias que definem o ethos da instituição: o porte pequeno, o trabalho em equipe, as relações democráticas e o compromisso com os alunos. A análise destaca o profissionalismo da gestão e da sua visão prospectiva sobre a tarefa educativa, estimulando os professores a enfrentarem os desafios e compartilhando com eles as formas de superar as dificuldades. O estudo aponta a importância da rede de relações que se estabelece no contexto

A pesquisa que deu origem a este artigo obteve o apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – Fundect/MS.

da escola como forma de socialização da profissão, construção da identidade docente e espaço de formação de professores a partir da prática.

FORMAÇÃO CONTÍNUA – GESTÃO – ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABSTRACT

THE SCHOOL AS A PLACE FOR TEACHER TRAINING: A SUCCESSFUL MANAGEMENT INITIATIVE. This work focuses on the school as a place for teachers education. It analyses the context of a successful school in the Campo Grande municipal system, in the State of Mato Grosso do Sul. The article describes its characteristics, with emphasis on the school management and the school climate. Teachers and managers were interviewed about the school, its organization and management as well as about the way these dimensions affect their work and the students' performance. By examining the interviews, it was possible to build up some of the categories that define the ethos of the school: the fact of it being small, team-work, democratic relationships and commitment to the students. The analysis highlights the professionalism of the management and its prospective vision of the educational task, which encourages the teachers to face up to the challenges and shares with them ways of overcoming the difficulties. It points out the importance of the network of relationships that are established within the context of the school as a way of socializing the profession, constructing a teaching identity and establishing a place where teachers can learn starting with teaching practice.

RECURRENT EDUCATION – MANAGEMENT – SCHOOL ADMINISTRATION – TEACHER EDUCATION

Nos últimos anos, várias pesquisas evidenciaram que os processos de formação continuada não têm produzido resultados satisfatórios no que se refere à mudança da prática docente (Canário, Barroso, 1999; Candau, 2003). O modelo predominante de formação continuada tem sido amplamente questionado, entre outras razões, pelo fato de desconsiderar o contexto de trabalho do professor, bem como as suas experiências e práticas.

Com essa perspectiva, a pesquisa focaliza, em particular, a escola como “lócus de formação”, buscando identificar quais condições favorecem o trabalho de professores e gestoras de uma escola da rede municipal de Campo Grande (MS), considerada bem-sucedida, segundo as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação – Saeb – e da própria Secretaria Municipal da Educação – Semed –, no período de 2002 a 2005. São investigadas as características da escola e o tipo de influência por ela exercida sobre os processos de formação de seus professores, com vistas à mudança. Entre essas características, a “gestão escolar

e o clima da escola" também constituem objeto de investigação. O que nos intriga é por que e como uma escola da rede pública se destaca pelo bom desempenho de seus alunos e professores, contrariando as expectativas, no geral negativas, a respeito das potencialidades das escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são essencialmente heterogêneos porque constituem o resultado de vários saberes: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência.

Enquanto os saberes profissional, curricular e disciplinar podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática. Compreender a prática docente, no entanto, não significa simplesmente identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo "o saber" docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser (Tardif, 2000).

Os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade escolar, pouco contribuindo para construir uma nova identidade do profissional docente: a de profissional reflexivo, investigador de suas próprias práticas e comprometido com a transformação social, como advoga Zeichner (1993). Em relação à formação contínua, os programas têm-se revelado ineficientes para promover a mudança da prática docente, uma vez que desconsideram as práticas construídas pelos professores e não possibilitam a produção de novos saberes e práticas.

A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre os saberes da experiência, constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação. Nesse contexto, o professor constrói seus esquemas de ação que, mesmo implícitos, são os responsáveis pelo seu fazer, na rotina ou nas improvisações diante da diversidade de problemas inerentes ao espaço pedagógico de "microdecisões" como é o da sala de aula (Perrenoud, 1993). Por sua vez, é preciso ter presente que a atividade docente se dá em um espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fator

decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão (Nóvoa, 1992).

García (1995) aponta vários fatores, de diferentes ordens, que influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores, alguns deles relacionados a dimensões mais amplas, como as políticas educacionais; outros, a dimensões mais particulares, como o coletivo dos professores na escola. Entre os vários fatores que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, este estudo focaliza a “cultura organizacional da escola”.

Segundo Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Para o autor, é preciso repensar a formação profissional do professor, visando a superar deficiências históricas dos modelos de formação. Defende a formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação/atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração. Analisa a questão da capacitação individual versus capacitação coletiva, lembrando que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Finalmente, destaca o grande debate em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional. Argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de “estratégias de mudança”

Nessa mesma direção, Hargreaves e Fullan (2000) apontam a necessidade de pensar no papel da escola como uma organização “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem. Para que os professores possam ter um bom desempenho é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles, para serem feitas por eles, tornando os professores profissionais totais. Para esses autores, professores totais apresentam maior probabilidade de se desenvolverem e prosperarem em escolas totais, que valorizem e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento. É sob essa ótica que consideram que “as escolas têm os professores que merecem”.

Nóvoa (2002) também salienta a importância da escola no processo de formação docente. Ao discutir questões ligadas à formação contínua dos professores, aborda três aspectos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Em relação à escola, pondera que ela deve ser entendida como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar sejam atividades que se completam e a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelo ethos da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. Dos vários elementos que entram nessa composição, seguramente a gestão da escola desempenha um papel preponderante.

GESTÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES

Apesar de haver certa resistência ao uso do termo “gestão” no campo das atividades educacionais, pela sua origem e implicações com o mundo empresarial, não há dúvidas de que os professores preferem trabalhar em escolas bem dirigidas e bem organizadas, onde sejam cultivadas atitudes abertas e se fomente a participação, mas onde haja também direções definidas e orientações claras (Glatter, 1999).

A discussão sobre a escola como uma instituição capaz de contribuir ou não para a transformação social tem ocupado muito espaço nos últimos tempos. Autores como Paro (2003) e Libâneo (2004) lembram que a convicção de que a escola pode concorrer para a transformação social na medida em que consiga levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem dos saberes historicamente acumulados, bem como dos modos de pensar associados a esses saberes e a desenvolverem a consciência crítica, não se deve confundir com a crença de que a escola já esteja cumprindo tal função. Na verdade, “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos” (Paro, 2003, p. 10).

Nessa mesma direção, e em resposta ao que se tem denominado “crise da educação e da escola”, os pesquisadores têm desenvolvido estudos com

enfoques diversificados e sobre um grande leque de assuntos, buscando produzir conhecimentos que possam contribuir para a escolarização de qualidade para todos. Sobre esse aspecto, Hargreaves e Fullan (2000) apresentam uma contribuição original para professores e gestores enfrentarem o desafio de transformar as escolas em locais melhores, capazes de promover um clima de trabalho que envolva a todos e favoreça uma educação de qualidade, propondo a escola como organização aprendente. Esses autores trazem relatos de professores que evidenciam as inúmeras dificuldades no plano pessoal e profissional para exercerem o magistério, e ponderam que é preciso ouvir mais os docentes, escutar suas opiniões e apoiar as suas ideias, o que será um incentivo para que trabalhem com mais empenho e dedicação. É importante que os professores tenham oportunidades para testar, na prática, as suas crenças e que os administradores estejam dispostos a aprender com eles, ouvindo o que têm a dizer a respeito da mudança. Afinal, são eles que vivenciam o trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos alunos. E são também os próprios professores que, nas salas de aula, podem identificar necessidades e demandar aperfeiçoamento. Todavia, é importante ter presente que a transformação da escola na direção assinalada exige, antes de tudo, a transformação do sentido da autoridade e da distribuição do poder no seu interior. Isso se faz pela substituição dos processos centralizados e fundamentados em razões de ordem técnica e burocrática por decisões compartilhadas e nascidas da articulação dos legítimos interesses dos diversos segmentos envolvidos com a vida da escola (Ferreira, 2004). Nesse cenário a formação centrada na escola deve equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação. Ainda, a propósito dessa questão, Canário (1998) pondera que “a maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ineficácia”. E, uma vez que é impossível dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo, a mudança da organização do trabalho implica, necessariamente, um processo coletivo de aprendizagem (p.9-10).

As dificuldades para promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola constituem um dos grandes desafios vividos pelos gestores, os quais se veem às voltas com problemas de diferentes or-

dens, como insegurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e dos equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências. Além disso, essas dificuldades são agravadas quando as escolas atendem a um grande número de alunos. Tudo isso invade o tempo que poderia ser ocupado com atividades voltadas para o incremento da mais legítima e verdadeira função da escola: promover o aprendizado dos alunos, meta que pode apresentar dificuldades adicionais em razão das características da clientela. Para superar esses obstáculos à democratização da escola, gestores comprometidos com a formação contínua no espaço escolar desenvolvem ações que favorecem um clima de trocas e de apoio mútuo entre os professores e investem no sentido de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade e vice-versa.

Cabe assinalar, ainda, que, no espaço social da escola, encontram-se e se confrontam culturas de pelo menos duas gerações e nele os indivíduos se constroem como sujeitos, mantendo relações geralmente contraditórias com a cultura escolar e com os diferentes grupos. Nesse cenário, muitas vezes marcado pelo dissenso, se estabelecem contínuas negociações de consenso e compromisso uma vez que a autoridade e a motivação para o trabalho escolar devem ser diariamente reconstruídas pelos agentes educacionais (Dubet, 1996).

Estudos voltados para a identificação dos fatores que concorrem para a construção de uma escola de qualidade para todos têm destacado, dentre vários outros, os que se referem ao clima e à gestão da escola. Embora Gomes (2005, p.30) considere que as diferenças entre as escolas mais e menos bem-sucedidas escapem aos pesquisadores "como água por entre os dedos", as abordagens qualitativas têm permitido avançar na compreensão dos elementos aí envolvidos. Dessa forma, elementos como atmosfera de encorajamento; liderança do diretor e do corpo docente; elevados níveis de exigência; expectativas positivas em relação aos alunos; pessoalidade e cordialidade no tratamento; disciplina difundida e exercida como um valor; forte e autêntico interesse pelos alunos; foco nas atividades educacionais; constante acompanhamento e avaliação; relações mais próximas com as famílias, têm sido identificados em pesquisas (Abramovay et al., 2003; Gomes, 2005) como fatores que podem estar na base das diferenças entre as escolas bem-sucedidas e as demais.

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste estudo, procurou-se investigar as formas mediante as quais a escola, entendida como lócus de formação, influencia no processo de construção da prática e afirmação da identidade profissional do professor. Trata-se de indagar sobre as características dessa escola estudada e as suas relações com as práticas de organização do trabalho escolar. Nesse contexto, a “gestão e o clima escolares” ganham relevância como objeto de investigação.

A unidade escolar escolhida para a realização da pesquisa é considerada uma escola de sucesso, segundo os critérios de avaliação da Semed de Campo Grande (MS), tomando como base os próprios resultados e os do Saeb, no período de 2002 a 2005. Essa unidade escolar é pequena, situada em bairro relativamente próximo da área central da cidade, com construção simples e instalações modestas, porém bem cuidada. Atende desde alunos de famílias de classe média-baixa até as que vivem em situação de extrema pobreza, necessitando do apoio de programas sociais. Possui, portanto, uma clientela bem diversificada, inclusive em relação ao apoio e aos cuidados que as famílias podem prestar às crianças, muitas delas vivendo em situação de risco, soma de fatores esses que certamente têm repercussões no trabalho da escola.

Com o objetivo de investigar os fatores que contribuem para que a escola desenvolva um trabalho educativo e uma prática pedagógica que a projetam como bem-sucedida, foram adotados os seguintes procedimentos: a. realização de entrevistas semiestruturadas com os oito professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e com as gestoras da escola – a diretora, a supervisora¹ e a orientadora educacional.

Os professores foram entrevistados individualmente, na própria escola, em horários em que estivessem disponíveis, com o apoio de um roteiro abordando questões da seguinte ordem:

1. Na rede municipal de ensino de Campo Grande, a função de supervisão corresponde ao que geralmente é designado como “coordenação pedagógica” e é exercida por professor(a) da própria unidade escolar.

- a. diferenças percebidas por eles entre essa escola e outras escolas em que já tivessem lecionado;
- b. aspectos que, segundo eles, mais contribuem para a boa avaliação da escola;
- c. ocorrência ou não de alguma mudança na forma de trabalho de cada um, por influência da escola;
- d. se a organização dessa escola os(as) ajuda a melhorar como professores(as);
- e. espaços de formação na escola, como as capacitações são organizadas e quais os seus resultados.

As gestoras foram entrevistadas também individualmente, em horário previamente agendado e com o apoio de um roteiro orientado para os seguintes temas:

- a. concepções e práticas de gestão;
- b. escola como local de formação;
- c. relação da direção com os vários segmentos da comunidade escolar, com o entorno da escola e com as famílias dos alunos;
- d. avaliação do próprio trabalho em termos de sucesso, insucesso, facilidades, dificuldades etc.

As entrevistas foram transcritas e seu conteúdo analisado com a finalidade de organizar e sistematizar as informações e identificar categorias, visando à melhor compreensão dos aspectos que presidem as relações do trabalho pedagógico no contexto da escola e que constituem mediações no processo de formação dos professores.

O contexto da escola na voz dos professores

Com base no tratamento das respostas dos professores entrevistados, foram criadas categorias que sintetizam elementos recorrentes nas falas dos professores. Pôde-se, assim, identificar quatro aspectos que, segundo eles, contribuem de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática docente e, conseqüentemente, para o sucesso da escola. São eles: tamanho da escola,

trabalho em equipe, a escola como espaço democrático e o compromisso com o aluno. Algumas falas dos professores² foram selecionadas e transcritas por serem representativas dos aspectos apontados.

Escolas pequenas: maior comunicação, integração, troca, cooperação e solidariedade

O fato de a escola ser pequena foi destacado como um dos aspectos que favorecem o trabalho educativo, uma vez que possibilita maior convivência e, conseqüentemente, maior conhecimento e aproximação das pessoas, ocasionando mais solidariedade e possibilidade de acompanhamento, tanto dos professores como dos alunos em diferentes planos:

Agora aqui tem esse diferencial. É uma escola pequena e quando detecta alguma defasagem a coordenação senta e procura sanar essa dificuldade. (G)

A escola é pequena e você consegue se integrar mais com outros funcionários; é melhor para trabalhar. Já numa escola grande, você fica muito individualista, com certeza seu trabalho não sai legal. (D)

Trabalho em equipe: identidade de propósitos e coordenação de esforços

Nesse aspecto, as respostas destacaram a importância do trabalho coletivo e do espírito de união, na escola, entre os pares e dos gestores com os professores:

Ah, eu vejo uma grande diferença, porque é até uma loteria você encontrar uma escola onde todos os recursos humanos estão envolvidos trabalhando assim, harmonicamente. (W)

É igual eu te falei, isso aqui é uma união. Então quando a gente fala: "Vamos mudar tal coisa?" Então é vamos! (M)

Eu que dou aula para 4ª série vou trocar experiência com o professor da 2ª série, como que a coisa está funcionando lá. O professor da 3ª eu já vou vendo para ver como esse aluno vai chegar na 4ª série. (G)

2. Os professores estão indicados por uma letra do alfabeto.

Em tudo, se você quisesse fazer um projeto era só falar o tema e no outro dia a supervisora estava lá com um monte de material para você pesquisar. (D)

Aqui, ninguém é de falar assim: “Eu sou a professora, eu sou a diretora, eu sou a orientadora, eu sou a supervisora...” Não; aqui nós somos o Etalvío! (M)

Então eu acho que isso, essa união de trabalhar junto, ajuda no desenvolvimento e faz crescer a escola. (J)

A gente senta, a gente conversa, a gente procura a solução juntos. Não tem aquela individualidade aqui. Então eu acho que um dos motivos de dar certo é isto: é a gente estar compartilhando e todo mundo tentando resolver o seu problema. Você não fica isolada como a gente vê muitas colegas em outras escolas que ele faz o trabalho dele isolado. A diretora só cobra, a supervisora só, às vezes orienta, às vezes não orienta e... você faz o que pode! (M)

Construção do espaço democrático: gestão democrática e trabalho coletivo

Nesta categoria, as falas dos professores revelam que, além do trabalho em equipe, o espaço de convivência não está marcado pelo autoritarismo e o poder não é exercido por coerção, mas fundado na colaboração. Boa parte das declarações dos professores remete para mais de uma categoria, uma vez que algumas delas se referem a aspectos imbricados na prática cotidiana da escola. As afirmações referentes ao “trabalho em equipe” e ao “trabalho democrático” guardam estreita relação entre si e, às vezes, foram destacadas sob um ou outro enfoque. Em alguns dos exemplos a seguir, essa inter-relação fica bem evidenciada:

A (diretora), ela sempre faz questão da gente estar presente em tudo, nas decisões da escola. Então, tudo que é feito dentro da escola é num todo; é com todo mundo junto. (M)

É justamente essa sincronia, essa colaboração entre os dois corpos: o docente e o administrativo, porque um colabora com o outro e havendo essa colaboração não tem como a gente separar: ah, professor é professor e administrativo é administrativo. A coordenação, ela proporciona quinzenalmente uma sessão de estudo com o corpo docente [...] e sempre essa sessão está de acordo com as necessidades da maioria, com aquilo que está mais claro, a deficiência mais visível; então, ela procura tocar nessa ferida aí e sanar. (W)

Bem, aqui os professores, a coordenação, a gente trabalha assim, mais junto, sabe? [...] É o que eu falei pra você. A gente sempre está, ...ela sempre está conversando, sempre está junto, sempre está tentando discutir. (J)

...porque a diferença que se nota é que nas outras escolas tem um administrativo com vício comportamental; um desleixado, outro que chega atrasado e por um motivo ou outro passam a mão na cabeça... (W)

Compromisso com o aluno e o acompanhamento da aprendizagem

Por fim, um conjunto de respostas revelou outro aspecto marcante na fala dos professores, que expressam preocupações com a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento da clientela da escola, demonstrando genuíno compromisso com os alunos:

O professor tem que traçar vários caminhos e oferecer isso ao aluno e o aluno que vai escolher o caminho que ele vai seguir. Se o aluno vai escolher o caminho mais difícil é problema dele o importante é que saiba, e pra nós, o que importa é que ele aprenda; nós não podemos cortar. Vai por aqui que por aqui é mais curto. Nós não podemos fazer isso. (G)

Eu tenho que me preocupar em primeiro lugar com a segurança das crianças, eu tenho que saber ali quem está meio doente, sem condições de se expor a uma aula que tem prática. (W)

Eu faço acompanhamento dos alunos da 5ª série para ver que aluno que melhorou que aluno que caiu, por que isso está acontecendo. A preocupação é anterior e posterior. (G)

É também a verificação contínua da questão da aprendizagem, a garantia de que aquele aluno recebeu bem aquelas informações e passou adiante através de verificações constantes, de avaliações constantes. (W)

O contexto escolar na voz das gestoras

Nas entrevistas com as gestoras da escola (diretora, supervisora e orientadora educacional), ficou evidenciado o compromisso com que desem-

penham as suas funções, liderando um trabalho de “arregimentação” de todos os agentes escolares, tendo em vista promover um ensino de qualidade, num ambiente em que todos compartilhem a responsabilidade de fazer o aluno aprender. A análise das declarações feitas por elas ao longo das entrevistas permitiu identificar de maneira bem nítida as mesmas categorias depreendidas da análise das entrevistas com os professores. Referindo-se à sua função, a diretora é assertiva:

Dirigir uma escola pra mim é um trabalho em equipe e eu acredito muito nesse trabalho porque eu sozinha eu não consigo fazer nada; então eu preciso ter pessoas do meu lado [...] desde a parte do guarda até a merendeira, cada um desenvolvendo sua função com muita habilidade porque senão nós não conseguimos chegar a lugar nenhum.

Como diretora, sempre buscou meios de valorizar o trabalho em equipe, e sua gestão foi marcada pela preocupação de promover a interação de professores, alunos, pais e funcionários e estimular a participação coletiva nas decisões sobre os problemas da escola. Referiu-se também ao trabalho com a capacitação de professores, mediante sessões de estudo por disciplina e projetos. São atividades práticas, envolvendo jogos, construção de painéis, apresentações, visando ao uso desses recursos em sala de aula. O objetivo é que os professores desenvolvam e dominem novos procedimentos para melhorar o aprendizado do aluno, evitando a repetência, o que acaba resultando na boa qualidade do ensino na escola. Com relação aos funcionários, exige que sejam cumpridas as tarefas, desde a função do guarda até a da merendeira, fazendo com que tudo funcione organizada e harmoniosamente e que os funcionários se sintam igualmente comprometidos e responsáveis pelo crescimento dos alunos e compartilhem do sucesso da escola. Indagada sobre as razões desse sucesso e da contribuição da gestão para tanto, a diretora pondera:

Eu acho que acima de tudo é tentar manter a harmonia entre a equipe porque onde trabalha muita gente é complicado [...] então você vai tentando manter essa harmonia, esse trabalho junto com a equipe para que juntos possam ter um único objetivo – o aprendizado dos alunos [...] esse é o nosso único objetivo, a razão de estarmos aqui.

Essa valorização do trabalho em equipe como fator explicativo do bom desempenho da escola é complementada pela supervisora, que descreve com precisão as suas funções e deixa claro que as realiza com prazer e dedicação: estabelece com o corpo docente as metas a serem atingidas; elabora as sessões de estudo em consonância com as necessidades expressas pelos professores; seleciona materiais didáticos para os professores; sugere e/ou elabora atividades com eles; acompanha a implementação das propostas pedagógicas e o cumprimento das metas; auxilia na organização do sistema de avaliação do desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. Enfim, segundo a supervisora, suas ações na escola são inteiramente voltadas "para acompanhar e orientar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem" e, depois de enumerar as várias atividades que coordena, ela conclui: "e isso é uma coisa que eu não abro mão". Ao discorrer sobre sua função, ela explica:

...primeiramente é ter a qualificação, é saber trabalhar integrado com os demais especialistas ou técnicos dentro de uma escola [...]. Jamais trabalho sozinha, mas, sim, acompanhando os professores, fazendo com que cresçam e tenham êxito no processo de ensino-aprendizagem com os alunos... Acima de tudo, precisa ter carisma, um jeitinho de trabalhar, sem cobrar para não ser tido como um fiscalizador, e sim como um a mais que está contribuindo com o ensino para o professor.

As palavras da orientadora ressaltam o tamanho da escola e a atuação das gestoras como aspectos que favorecem um trabalho consistente em favor dos objetivos da escola, o que resulta melhor avaliação desta, inclusive pela comunidade:

Por ser uma escola pequena o trabalho sempre foi em equipe; sempre estamos, a direção, a supervisão e a orientação, juntas organizando e cuidando das coisas da escola... [...] É diferente porque o nosso trabalho é em equipe. A diretora é muito humana; é preocupada com todas as questões da escola e ao mesmo tempo existe ampla autonomia ao coordenador e ao orientador... A escola é bem avaliada e a busca é muito grande de alunos [sic] no final de ano para matrícula para o ano vindouro.

Referindo-se ao seu trabalho como orientadora, ela considera:

O que eu mais gosto é quando consigo recuperar o aluno [...] porque na maioria das vezes estou trabalhando no resgate dessa criança... São dificuldades que vêm acontecendo há anos, fora da escola, [...] as famílias se desmoronando. Então não temos o apoio das famílias [...] pouquíssimas participam da vida dos seus filhos [...] É não tomar conhecimento, mesmo. É abandono. Outras vezes, o aluno deixa de vir para estar ajudando o pai ou a mãe... Resgatar essa criança, trazendo para a escola, fazendo ela ter vontade de estar estudando, de vir para a escola e de se interessar pelo estudo e aprender e saber que a escola é a chance de ela ter um futuro melhor...

E fala ainda sobre a importância de elogiar e de ressaltar mesmo os pequenos avanços dos alunos, para que se sintam valorizados: “e, então, quando tiram uma boa nota numa prova ou quando um trabalho é elogiado e exposto no painel, eles vêm correndo me contar, me mostrar; e me chamam para ver”, o que são, também, formas de evidenciar o compromisso com o aluno.

Vale destacar também o empenho das gestoras, cada uma à sua maneira, no sentido de envolver a família, trazendo-a para a escola e estimulando para que esteja mais presente na vida dos filhos. A propósito, a diretora assevera:

Uma das ações que me preocupa bastante é a questão do envolvimento dos pais... essa daí eu gostaria que tivesse muito mais, uma maior participação... Mas é uma ação que eu busco a cada ano melhorar um pouquinho... os pais mais presentes na vida dos seus filhos porque eu acredito que melhora a qualidade do ensino.

Finalmente, um aspecto que chama a atenção na fala das gestoras é que nenhuma delas faz referências a “dificuldades propriamente” ao descreverem suas atividades. Mesmo quando indagadas diretamente sobre as dificuldades enfrentadas, preferem falar em “desafios”, ressaltando que estes não chegam a impedir a realização das atividades que consideram essenciais para o bom andamento da escola. Nas palavras da diretora:

...nenhuma dificuldade que não possa ser superada, porque todas as coisas que programamos fazer foram feitas e não teve nada que impediu. Não teve nada que a gente falasse assim: "olha, não dá pra fazer"; todas as coisas que nós propusemos dentro da nossa escola foram realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação era verificar como o contexto da escola pode constituir um espaço no qual são tecidas relações que condicionam a prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor. No que se refere à escola objeto desta pesquisa, foi possível evidenciar que os seus professores estão impregnados por crenças, valores e práticas no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, é possível inferir-se das falas dos entrevistados – gestoras e professores – uma clara sintonia a respeito do trabalho educacional que vivenciam na escola. Não houve contradições nos depoimentos das gestoras e professores, indicando que a ação desses profissionais está alicerçada em alguns propósitos e crenças comuns, provavelmente traçados por um projeto pedagógico, que não está confinado aos arquivos burocráticos, mas incorporado ao pensamento dos seus participantes, constituindo a cultura da escola.

A cultura organizacional da escola, como diz García (1995), pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação de professores para torná-los autônomos e colaborativos, criar um clima de confiança e compromisso, desenvolver projetos e disponibilizar recursos humanos e materiais. No caso da escola analisada, os entrevistados apontam com clareza um clima de trabalho favorável que marca positivamente a atuação dos docentes.

As características da escola, apontadas pelos professores, estabelecem um ethos que se torna referência para a identidade profissional, na medida em que cria no professor um sentimento de pertencimento e de compromisso com os objetivos a que a escola se propõe, no caso, a qualidade do ensino e a efetiva aprendizagem dos alunos. É provável que o diferencial dessa escola tenha suas raízes nessa questão, ou seja, há um pensamento unísono e inequívoco a respeito da obrigação de garantir a escolaridade a toda criança, não medindo esforços de qualquer natureza para que esta permaneça na escola e aprenda. Esse é o valor máximo que a escola se atribui e o aspecto catalisador do seu

projeto pedagógico, promovendo, assim, um pacto de atuação entre todos que trabalham na escola, em condições de igualdade em relação à tarefa.

Esse contexto "virtuoso" torna-se possível pelo trabalho em equipe, que cria condições para uns aprenderem com os outros e, ao mesmo tempo, para a superação de um dos males do trabalho docente, a solidão do professor (Pacheco, Flores, 1999); gestoras e professores atuam em redes coletivas de trabalho (Nóvoa, 2002), problematizando situações e compactuando a construção de soluções.

O trabalho em equipe, no entanto, não seria o mesmo se não fosse a presença de um outro aspecto importante, relacionado à constituição de um espaço democrático, salientado particularmente pelos docentes, quando expressam o espírito de igualdade e colaboração entre professores e gestoras. Essa situação cria condições propícias ao aprendizado, porque supõe que todos podem contribuir, de tal forma que a diversidade de funções está mais a serviço dos objetivos e do trabalho da equipe e menos da burocracia.

O tamanho da escola, embora não seja condição determinante, funciona como um facilitador para a integração do professores, gestores, funcionários e a própria comunidade. A aproximação que disso resulta favorece o trabalho educativo, uma vez que promove a solidariedade e possibilita o acompanhamento, tanto dos professores como dos alunos em diferentes planos.

Em segundo lugar, é ainda possível ensaiar algumas inferências para além das falas dos participantes da pesquisa, ou seja, interpretá-las com base em observações anteriores realizadas pelos pesquisadores, durante um período de permanência na escola. Nesse sentido, um aspecto – o da gestão – parece ser fundamental, para ampliar a compreensão acerca das condições que presidem o trabalho desenvolvido nessa escola, contribuindo para a emergência de um contexto favorável ao desenvolvimento profissional dos professores. Como ponderam Hargreaves e Fullan (2000), quando uma escola tem um ou dois professores que atuam de forma inadequada, costuma ser problema do professor, mas quando ela tem muitos professores nessa condição, é um problema de liderança.

A análise evidencia que a cultura desta escola, marcada pelo forte compromisso com o aluno e por um trabalho em equipe baseado em relações democráticas, é possível, em grande parte, porque é capitaneada por

ações nitidamente afirmativas da gestão: compromisso compartilhado, clima de respeito e confiança, apoio às demandas e valorização do trabalho do professor. Esses elementos constituem marcas do que se poderia designar como um tipo de gestão de caráter prospectivo. Ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios, as gestoras ressaltam as conquistas e se engajam à equipe da escola em novos projetos e na busca de novas soluções, criando um clima de estímulo e de crença na possibilidade de mudança. Percebe-se, assim, que as gestoras atuam como capitalizadoras das competências da equipe (Thurler, 2002) e que a escola se constitui em espaço de formação, não pelas exigências externas, mas por um processo de inserção comprometida na vida da escola, na problematização de situações que lhes são desafiadoras e no propósito de equacioná-las coletivamente. Tais considerações evidenciam o profissionalismo da gestão e o caráter de “escola total” (Hargreaves, Fullan, 2000) e de “organização aprendente” (Canário, 1998) que esta unidade escolar apresenta.

Em síntese, como reiteram Canário (1998) e Canário e Barroso (1999), a escola constitui-se em um espaço essencial para a formação docente e para o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (Canário, Barroso, 1999, p.84)

Nessa mesma ordem de argumentação, Nóvoa (2002) pondera que a formação contínua de professores se situa entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização escolar e seu projeto educativo. No primeiro caso, porque estar em formação supõe investir em si mesmo, por meio de um trabalho realizado com autonomia, visando à identidade profissional; no segundo, porque a mudança dos professores se faz no contexto das instituições, por meio de projetos articulados às suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2003.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE, 1999.

CANAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALE, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 2003.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1227-1249, set./dez. 2004.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1995. p.193-196.

GLATTER, R. A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

GOMES, A. G. A Escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.281-306, jul./set. 2005.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNIO, J. C. As Políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 7. *Anais...* Goiânia, jun. 2004. (meio digital)

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p.5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-34, 1991.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. *Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: dezembro 2007

Aprovado para publicação em: dezembro 2009