

A ESCOLA COMO CONTEXTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A REALIDADE DE UMA UNIDADE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

GRIGOLI, Josefa A. G. – UCDB – j.a.grigoli@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: FUNDECT

Introdução

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 e 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 presente investigação focaliza, em particular, a escola como “lócus de formação”, buscando identificar quais condições favorecem o trabalho realizado por professores e gestoras de uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS, considerada bem sucedida, segundo as avaliações do SAEB e da própria SEMED¹, no período de 2002 a 2005. São investigadas as características dessa escola e o tipo de influência por ela exercida sobre os processos de formação dos seus professores, com vistas à mudança. Dentre essas características, a questão da “gestão escolar e o clima da escola” também constitui objeto de investigação no presente estudo. O que nos intriga é porque 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 são, na verdade, o resultado de vários saberes: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência.

Enquanto os saberes profissional, curricular e da disciplina 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,

¹ Secretaria Municipal de Educação

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). Por outro lado, 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 frente à diversidade de problemas inerentes ao espaço pedagógico de “micro decisões” como é o da sala de aula (PERRENOUD, 1993). Por outro lado, 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).

Garcia (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. Dentre 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 re-elaboração. 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 questão da formação de professores e a 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 do professor, 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 na medida em 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 (ibid), professores totais apresentam maior probabilidade de emergirem, desenvolverem-se e prosperarem em escolas totais, que valorizem, desenvolvam e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento. É sob essa ótica que esses autores consideram que “as escolas têm os professores que merecem”.

Nóvoa (2002, p. 62) 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, onde 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.

Na realidade, a atividade docente ocorre 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.

2. A gestão da escola como mediadora dos processos de formação contínua dos docentes

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 (2006) 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 deve se 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, op.cit.p.10).

Nessa mesma direção, e em resposta ao que tem sido denominado “crise da educação e da escola”, os pesquisadores têm desenvolvido estudos com enfoques diversificados e sobre uma ampla gama de assuntos, buscando produzir conhecimentos que possam contribuir para a escolarização de qualidade para todos. Em torno dessa questão, 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. Os autores (ibid) trazem relatos de professores, que evidenciam as inúmeras dificuldades que enfrentam 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 idéias, 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 têm a vivência e a experiência do trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos alunos. E são também os próprios professores que, em suas 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, torna-

se essencial a compreensão de que 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 (ibid. 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 vêem às voltas com problemas de diferentes ordens, como insegurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e dos equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das suas 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 seus alunos, meta que pode apresentar dificuldades adicionais em função das características da clientela. Para superar estes empecilhos, obstáculos à democratização da escola, gestores comprometidos com essa postura, 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 confrontam-se 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 e pesquisas voltados para a identificação dos fatores que concorrem para a construção de uma escola de qualidade para todos têm destacado, dentre vários outros, aqueles que se referem ao clima e à gestão da escola. Embora Gomes (2005), considere que as diferenças entre as escolas mais e menos bem sucedidas fujam “como água por entre os dedos dos pesquisadores”, 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 (GOMES, 2005; ABRAMOVAY, 2003) 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 *locus* 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 questão da “gestão escolar e o clima da escola” ganha 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 Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED), tomando como base os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e da própria SEMED, no período de 2002 a 2005. É uma unidade escolar 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. Constitui, portanto, uma clientela bem diversificada, inclusive com 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 semi-estruturadas com os oito professores que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; (b) realização de entrevistas semi-estruturadas com as gestoras da escola – a diretora, a supervisora² 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: (a) diferenças percebidas por eles entre essa escola e outras onde já tivessem lecionado; (b) aspectos que, segundo eles, mais contribuem para a boa avaliação da escola; (c) a 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 professor(as) e (e) os espaços de formação existentes na escola e como as capacitações na escola 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) a 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 trabalhadas mediante análise de conteúdo com a finalidade de organizar e sistematizar as informações e identificar categorias visando a uma 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.

1.- O contexto da escola, na voz dos seus professores.

A partir do tratamento das respostas dos professores entrevistados, foram levantadas categorias que sintetizam elementos comuns e 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

² 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.

professores³ foram selecionadas e transcritas por serem representativas dos aspectos apontados.

1.1.- Escolas pequenas possibilitam maior comunicação, integração, trocas, 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 entre as pessoas, ocasionando maior 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.* (prof. 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 e com certeza seu trabalho não sai legal.* (profª D).

1.2- Trabalho em equipe supõe identidade de propósitos e coordenação de esforços

Nesse aspecto, as respostas destacaram a importância do trabalho coletivo e do espírito de união existente 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); *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 Etalívio!* (M); *Então eu acho que isso, essa união de trabalhar junto, ajuda no desenvolvimento e faz crescer a escola, né?.*(J) *A gente senta, a gente conversa, a gente procura a solução juntos. Não tem aquela individualidade aqui, né? Então eu acho que um dos motivos de dar certo é isso: 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*

³ Os professores estão indicados por uma letra do alfabeto.

trabalho dele isolado, né? A diretora só cobra, a supervisora só, às vezes orienta, às vezes não orienta e... você faz o que pode! (M).

1.3- A construção do espaço democrático requer 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 mediante a coerção, mas fundado na colaboração. Boa parte das colocações feitas pelos professores remete para mais de uma categoria, uma vez que algumas delas se referem a aspectos imbricados na prática cotidiana da escola. As colocações 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 transcritos abaixo, essa inter-relação fica bem evidenciada. *A M. (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.*(W); *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)

1.4- O compromisso com o aluno envolve o acompanhamento da aprendizagem, mas vai além dele

Por fim, um conjunto de respostas revelou outro aspecto marcante na fala dos professores, expresso nas preocupações com a aprendizagem, o bem estar e o desenvolvimento da clientela da escola, demonstrando um 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).

2. 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 desempenham 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 colocações feitas por elas ao longo das entrevistas permitiu identificar de maneira bem nítida as mesmas categorias que emergiram da análise das entrevistas com os professores.

Referindo-se a 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 sempre marcada pela preocupação em promover a interação entre 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, realizado mediante sessões de estudo por disciplina e projetos. São atividades práticas, envolvendo jogos, construção de painéis, apresentações, visando o uso desses recursos em sala de aula. O objetivo é que os professores desenvolvam e dominem novos procedimentos de forma que o aluno tenha possibilidade de aprender melhor. Percebe-se que a grande preocupação da diretora gira em torno do **aprendizado do aluno**,

deixando claro o objetivo principal da não repetência e do efetivo aprendizado, o que acaba resultando na boa qualidade do ensino da escola. Com relação aos funcionários, exige que sejam cumpridas as tarefas, desde a função do guarda até a merendeira, fazendo com que tudo funcione organizada e harmoniosamente e que os funcionários sintam-se 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 isso, 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 as palavras da 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: *isso é uma coisa que eu não abro mão.*

Ao discorrer sobre sua função, a supervisora 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 colocados pela escola, o que resulta na sua melhor avaliação, inclusive junto à 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 expresso pelas 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 disso, a diretora assevera:

Uma das ações que me preocupa bastante é 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 os mesmos 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 se constituir em 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, pode-se dizer que ficou bastante evidente como os seus professores estão impregnados por crenças, valores e práticas presentes no cotidiano da escola.

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

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

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 pertença e de compromisso com os objetivos que a escola se propõe, no caso, claramente expressos no compromisso com a qualidade do ensino e

a efetiva aprendizagem dos seus alunos. Muito provavelmente o diferencial desta escola tenha suas raízes nessa questão, ou seja, há um pensamento uníssono e inequívoco a respeito da obrigação da escola de garantir a escolaridade a toda criança, não medindo esforços de qualquer natureza para que ela permaneça na escola e aprenda. Esse é o valor máximo que a escola se coloca e o aspecto catalisador do seu projeto pedagógico. E isso não só promove um pacto de atuação entre todos que trabalham na escola, como os transforma em iguais frente a esta tarefa.

Esse contexto “virtuoso” torna-se possível pelo trabalho em equipe, que cria condições para aprender uns com os outros, e, ao mesmo tempo para a superação de um dos males do trabalho docente, relativo à solidão do professor (PACHECO E FLORES, 1999). Na realidade, gestoras e professores atuam em redes coletivas de trabalho (NÓVOA, 2002), problematizando situações e compactuando a construção de soluções.

Por outro lado, o trabalho em equipe 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 condição cria condições propícias para aprender, porque supõe que todos podem contribuir, de tal forma que as diversidades de funções estão mais a serviço dos objetivos e do trabalho da equipe e menos da função burocrática.

O tamanho da escola, embora não seja condição suficiente, também funciona como um facilitador para a integração entre professores, gestores, funcionários e a própria comunidade. Assim, favorece o trabalho educativo, uma vez que possibilita maior proximidade entre as pessoas, ocasionando maior solidariedade e possibilidade de 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 certo 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 presente nesta 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 da gestão de forma muito afirmativa, com marcas muito nítidas: o compromisso compartilhado, o clima de respeito e confiança, o apoio às demandas, a 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 já realizadas e engajam-se junto com toda a 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 um espaço de formação. Não, a partir de exigências externas, mas por um processo de inserção compromissada 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 e FULLAN, 2000) e de “organização aprendente” (CANÁRIO, 1998) que esta unidade escolar apresenta.

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

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. (id.,1999, p.84)

Nessa mesma ordem de argumentação, Nóvoa (2002) pondera que a formação contínua de professores se coloca entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização-escola 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 quadro 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. SP, 1998, p. 9 – 27.
- CANÁRIO, R. e BARROSO, J. *Centros de Formação das Associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE, 1999.
- CANDAU, V. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In REALE, A. M.M.R. e 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, Naura S. Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.
- GARCÍA, C. MARCELO. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1995, p. 193 – 196
- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In NÓVOA, António (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, RS.: Artmed, 2000.
- LIBÂNIO, J.C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste*. Goiânia: junho, 2004. (meio digital).
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002
- PACHECO, J.A. e FLORES, M.A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D.Quixote, 1993.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Anped. Jan/fev/mar/abr. N.13, 2000. p.5-24.

THURLER, M.G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In PERRENOUD, P., THURLER, M. G., MACEDO, N. J., MACHADO, J. N., ALESSANDRINI, C. D. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZEICHNER, K.M. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.