

A DIFÍCIL TAREFA DE MANTER UMA ESCOLA DE SUCESSO

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura - UNITAU

GT: Estado e Política Educacional / n. 05

Agência Financiadora: CNPq.

Para realizar este trabalho, adentramos no cotidiano de uma escola considerada bem sucedida, selecionada de acordo com os resultados acadêmicos de seus alunos (SARESP de 1998). Partimos de uma revisão da literatura sobre escolas bem sucedidas (Ludke,1990; Mello,1993; Nóvoa,1995; Creemers, 1996; Hopkins e Lagerweij, 1996; e outros) e observamos uma tendência em enumerar características ou fatores presentes nas escolas que lhes permitiriam alcançar sucesso. Seriam estes os fatores que contribuíram para o alcance do sucesso na escola que estávamos estudando? Que condições permitem que o sucesso se mantenha? Desenvolvemos um estudo de tipo etnográfico - valendo-nos principalmente de observações e entrevistas, durante um ano letivo - buscando compreender como a escola se articulava em seu cotidiano. Uma vez coletados os dados, elaboramos um “retrato da escola” sob o ponto de vista de seus atores – diretora, professores, alunos – o qual foi analisado à luz das características das escolas de sucesso apontadas pela literatura (autonomia, clima, presença de liderança, ênfase no ensino-aprendizagem, desenvolvimento profissional dos professores).

O estudo possibilitou reflexões sobre a conquista do sucesso e a dificuldade em mantê-lo em uma escola pública. O sucesso da escola, sendo fruto de uma conquista, está vinculado a condições internas, que dependem de ações de diversos elementos da escola — diretor, professores, funcionários, alunos, comunidade —, que se articulam em torno de objetivos comuns. No entanto, na escola pública, o alcance dos objetivos traçados coletivamente, vincula-se, muitas vezes, a condições externas que, no caso das escolas da rede estadual paulista, são dependentes das políticas da Secretaria Estadual de Educação (S.E.E.), executadas em suas instâncias. À primeira vista, a escola estudada parecia-nos harmoniosa e agradável. À medida que a observávamos mais detalhadamente, começamos a perceber suas contradições, que relacionavam-se a fatores destas duas naturezas.

O primeiro fator que analisamos refere-se à autonomia da escola. A equipe escolar precisa querer sua conquista, sendo necessário compreender as vantagens e as

responsabilidades dela decorrentes. No entanto, querer, apenas, é insuficiente, se não forem oferecidas, pelas políticas educacionais, condições para que a autonomia se efetive. Documentos oficiais apontam a importância do trabalho coletivo, da elaboração do Projeto Pedagógico, da gestão participativa, enfim, de medidas que contribuiriam para a conquista da autonomia. Ao mesmo tempo, a SEE não garante à escola condições de fazer valer sua autonomia em questões que dizem respeito diretamente ao seu funcionamento. É o caso, por exemplo, do corpo docente. Sujeitos a uma política que os submete anualmente a uma escala classificatória de atribuição de aulas, os professores não têm garantia de permanecer em uma escola com a qual se encontrem envolvidos profissionalmente. É certo que os professores efetivos não passam por este tipo de dificuldade, mas é o caso dos não efetivos, que correspondem a uma parcela significativa da rede. Assim, a escola corre o risco de ter anualmente seu corpo docente significativamente alterado, o que dificulta as chances de um trabalho em continuidade, o envolvimento pessoal e profissional do professor e o interesse pelo bom desempenho da escola, o comprometimento com seus resultados e com seus problemas e a vontade de desenvolver um bom trabalho.

A insuficiência de verbas destinadas às escolas é um outro problema que decorre das políticas educacionais e que tem influenciado a conquista da autonomia. Documentos oficiais apontam a preocupação do governo em encaminhar verbas diretamente para as A.P.Ms, como forma de dotá-las de maior autonomia. Temos por um lado, A.P.Ms pouco preparadas para tomar decisões. Por outro lado, temos que os valores disponibilizados nem sempre são suficientes para a manutenção física do prédio escolar e para o investimento na compra e reposição de materiais pedagógicos imprescindíveis para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Somando-se a isto, temos uma escola que se desdobra para oferecer um serviço de qualidade, contando com um número mínimo de funcionários para o apoio ao trabalho, que acabam se revezando em funções que não são suas, o que não favorece a dinâmica de funcionamento da escola e sua organização.

Se estes fatores externos, uma vez garantidos, poderiam contribuir para o bom andamento dos trabalhos da escola, por outro lado, determinados aspectos nos quais ela poderia estar investindo para a conquista de sua autonomia acabam negligenciados. Podemos citar, como exemplo, a gestão participativa – a participação dos pais e professores nas decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola é ainda bastante incipiente. O Conselho de Escola, um de seus órgãos colegiados, acaba

atuando em pró-forma, na medida em que não existe uma tradição de diálogo e participação nas tomadas de decisões. Na escola estudada, o diálogo ainda não é regra absoluta, e o Conselho de Escola ainda não conquistou seu verdadeiro papel. Ter um Conselho de Escola atuante pode ser um espaço ideal para a conquista da autonomia, para a construção de um trabalho de parceria entre escola e comunidade, de discussão, construção e validação de um Projeto Pedagógico.

A literatura pontua a vinculação entre sucesso e “clima” da escola. Cabe destacar que o “clima” vai além daquilo que é perceptível por meio de um espaço físico propício. Ter um ambiente bem cuidado, arejado, limpo, bonito – tal como observamos na escola - é, sem dúvida, importante; porém, não é insuficiente se não houver também um ambiente em que as relações humanas se pautem no respeito pessoal e profissional, na valorização do trabalho, no diálogo, no compromisso profissional e na crença na capacidade de alcance do sucesso. Sentir-se bem no ambiente escolar parece ser um fator responsável pelo desenvolvimento de um bom trabalho pelos componentes da equipe e isto parece ser fruto de uma história pessoal e profissional construída num clima de respeito e reconhecimento, que se desenvolve dentro do local de trabalho. A construção deste clima positivo e propício ao processo ensino-aprendizagem, vincula-se, em grande parte, ao trabalho da equipe responsável pela direção da escola. Não desconsideramos que outros profissionais possam exercer liderança — como é o caso do coordenador pedagógico — mas, parece-nos que, por uma espécie de tradição, esta liderança ainda encontra na figura do diretor sua expressão maior. Nas mãos dele acaba sendo depositada a responsabilidade de favorecer a constituição da coletividade na escola; cabe a ele grande parte da tarefa de garantir um clima harmônico na equipe, para que este objetivo se concretize. No caso da escola estudada, este objetivo não foi atingido, a equipe docente não conseguiu constituir-se como tal, e esta dificuldade deveu-se ao estilo de liderança diretiva exercida pela diretora, na forma como cobrava dos professores o cumprimento de suas atribuições. Ao não conseguir a adesão de todos os membros, o sucesso do trabalho correu riscos de ficar comprometido.

A necessidade de investimento no desenvolvimento profissional dos professores e demais membros da equipe escolar, principalmente frente às propostas de mudança na rede de ensino, não pode ser desconsiderada - a cultura escolar e as concepções de ensino-aprendizagem não mudam no mesmo ritmo das reformas propostas. Acreditamos que uma saída para este problema esteja no investimento maciço em

programas de desenvolvimento profissional da equipe escolar. O HTPC — indiscutível conquista do Magistério — poderia vir a ser um espaço para esta formação; porém, a realidade mostra-nos que faltam à escola outras oportunidades para promover o necessário encontro dos docentes e os HTPCs acabavam sendo utilizados para os fins mais diversos, que não a formação. Outras medidas precisariam ser tomadas, de forma a garantir, à equipe escolar, momentos dedicados à formação, cujo cerne necessita ser os problemas vividos no cotidiano escolar e, a Universidade, poderia constituir-se parceira da escola pública, aprendendo e contribuindo com ela na construção de novas formas de “olhar” a realidade.

A ênfase no processo de ensino-aprendizagem e o aluno como foco principal do trabalho parecem ser os fatores que fizeram a diferença nos resultados da escola. Mesmo com a substituição de grande parte dos professores, que houvesse problemas de relacionamento, que o Projeto Pedagógico fosse desconhecido da maioria da equipe, havia o entendimento de que todas as ações da escola visavam privilegiar o aluno. Para o aluno, perceber-se como centro do processo educativo significava sentir-se respeitado, querido, ouvido e cobrado naquilo que ele sabia ser seu dever. Manter o aluno no “centro” requer também apoio externo à escola. Sozinha, a escola fica impossibilitada de atingir pleno êxito neste seu objetivo. Um exemplo pode ser o regime de Progressão Continuada: este programa requer acompanhamento sistemático do progresso do aluno e uma garantia de recuperação da aprendizagem tão logo surjam as primeiras dificuldades do aluno. Porém, o suporte oferecido pelo Estado é ainda insuficiente. As horas semanais que a escola pode oferecer para este trabalho e as limitações no calendário para o início do mesmo representam os principais empecilhos para o seu sucesso. Soma-se ainda o fato de que os professores que ministram estas aulas não têm previsto em sua carga horária semanal momentos de encontro com os demais professores da escola, podemos perceber como este trabalho corre riscos de não alcançar a qualidade necessária.

Como pudemos verificar, a busca do sucesso é uma tarefa diária que se coloca à escola. Possuir determinadas características pode contribuir para o alcance de bons resultados; não é, porém, suficiente para manter o sucesso ou mesmo para promover a sua expansão. Barroso (1996) aparece como um dos autores que relativizam o fato de a escola possuir determinadas características como explicação para o alcance ou não do sucesso. Podemos afirmar que o sucesso precisa ser cultivado para que se efetive e para que se mantenha. Sendo fruto de uma conquista, depende de condições que são

dadas pelas ações da equipe escolar, mas depende também de condições que precisam ser garantidas por instâncias externas e superiores à escola. Cabe destacar que a busca da qualidade é sempre um processo inacabado, na direção do qual caminhamos sem ter a certeza de que iremos alcançá-lo em toda sua plenitude. Ter bons resultados acadêmicos pode ser um indicador de sucesso, mas será somente um dos variados aspectos por meio dos quais poderia ser avaliado o desempenho da escola. Acreditamos que uma escola de sucesso será acima de tudo um lugar alegre, para onde os alunos se dirigirão com prazer, onde aprender será a consequência normal do trabalho desenvolvido.

Referências bibliográficas

BARROSO, João (org.). O estudo da escola. Porto, Portugal, Porto Editora, 1996.

CREEMERS, Bert. La base de conocimientos de eficacia escolar. In: REYNOLDS, David et al. Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1996, p.51-70.

HOPKINS, David e LAGERWEIJ, Nijis. La base de conocimientos de mejora de la escuela. In: REYNOLDS, David et al. Las escuelas eficaces: *claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1996, p.71-101.

LUDKE, Menga. Avaliando uma escola de 1º grau. In: São Paulo, F.D.E., Série Idéias, no. 8, 1990, p.94-105.

MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes: um tema revisitado. IPEA, Brasília, julho-agosto 1993, versão revista, mimeo.

NOVÓIA, Antonio (coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1995.

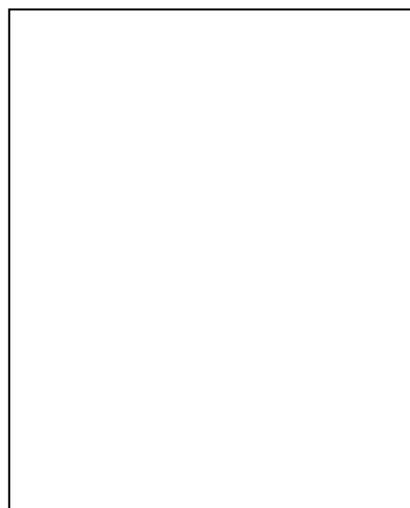
TÍTULO

Autor, instituição, agência financiadora.

Objetivo



Procedimentos Metodológicos



RESULTADOS



IMAGENS ILUSTRATIVAS

