

PARA CONSTRUIR ESCOLAS DE SUCESSO

Rosaura Soligo

Assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade – a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente. ... A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento – o próprio e o dos outros.

Isabel Alarcão

Hoje, não são poucos os pesquisadores e profissionais da educação que defendem a escola como um possível e privilegiado espaço de aprendizagem para todos – alunos, profissionais, familiares e comunidade. Uma escola desse tipo atualmente é qualificada como *organização aprendente* ou como *escola reflexiva*.

A pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão (2001), após defender (e praticar) por anos e anos a perspectiva da formação de profissionais reflexivos, tanto nas faculdades como em programas de formação em serviço, encaminhou uma grande pesquisa sobre o impacto desse tipo de formação na prática das escolas e, para sua surpresa, descobriu que o impacto era insignificante. Por essa razão, passou a investigar quais as condições necessárias para que as instituições operem as transformações que precisam ser feitas para se constituírem em espaços de aprendizagem de fato e chegou a dez características centrais, que representam, de modo geral, o pensamento dos estudiosos desse tema.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Alarcão (2001) desenvolve, por analogia, o conceito de *escola reflexiva* e defende que “só a escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam e os que apóiam estes e aqueles”. Para tanto, apresenta dez ideias principais, que são aqui descritas de modo resumido:

- Tomar como princípio que, na escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são componentes fundamentais.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa, curricular e pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Favorecer o desenvolvimento profissional e a ação refletida.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e sobre a escola.
- Pautar-se por uma perspectiva de desenvolvimento ecológico.

Há mais de 20 anos esse assunto – a eficácia das escolas, tendo em conta o seu papel social – tem sido objeto de estudo de vários especialistas. Em 1989, por exemplo, a pesquisadora Rosenholtz investigou o que chamou de escolas *travadas* – ou *empobrecidas quanto à aprendizagem* – e as escolas *em movimento* – ou *enriquecidas em termos de aprendizagem*¹. Algumas das principais conclusões de seu trabalho de investigação foram as seguintes: as escolas *travadas* eram aquelas em que os estudantes tinham os níveis mais baixos de sucesso, onde os professores costumavam trabalhar sozinhos e raramente solicitavam ajuda. E as escolas *em movimento* eram aquelas em que os professores trabalhavam coletivamente e reconheciam que, sendo a tarefa docente complexa e difícil, muitas vezes precisavam de ajuda. Dessa perspectiva, receber ajuda não tinha a ver com nenhum tipo de incompetência pessoal, era parte da busca comum de aperfeiçoamento contínuo: o apoio dos colegas e a possibilidade de interagir com eles sobre o trabalho traziam maior confiança e maior certeza quanto aos melhores encaminhamentos.

Tal como afirmam Fullan e Hargreaves (2000):

Nas escolas eficientes, a colaboração está associada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira: “Presume-se que o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e que análise, avaliação e experimentação junto com os colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores”. Como consequência, eles apresentam maior probabilidade de confiar, valorizar e legitimar a partilha de conhecimentos, a busca de conselhos e a oferta de ajuda, tanto dentro como fora da escola. Muito possivelmente, tornar-se-ão professores cada vez melhores em sua profissão: “Tudo isto significa que é muito mais fácil aprender a ensinar, e aprender a ensinar melhor, em algumas escolas do que em outras”.

Para Rosenholtz, o efeito mais importante da colaboração entre os professores é seu impacto sobre a incerteza do trabalho que, quando enfrentada sem ajuda, pode diminuir demasiadamente o senso de confiança de um professor. Da mesma maneira, outros dois estudiosos, Ashton e Webb (1986), descobriram que o principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência.

Desde os anos 1980, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE: 1989) tem publicado estudos sobre as características comuns entre as melhores escolas de diferentes países e apresentado, neste período de quase três décadas, os seguintes indicadores de qualidade:

- *projeto educativo compartilhado;*
- *um certo “espírito de escola” pautado em valores comuns com os quais se sentem identificados profissionais, alunos e pais, para além de seus próprios valores e opções pessoais;*
- *planejamento coletivo da tarefa docente em uma perspectiva de experimentação, avaliação e revisão constantes;*
- *organização e funcionamento ágeis, onde o planejamento e a tomada de decisões conjuntas coexistem com a liderança de determinados membros da equipe;*
- *estabilidade do quadro de educadores;*
- *desenvolvimento profissional contínuo na própria escola e/ou em programas externos;*
- *apoio ativo, substancial e continuado da administração e das autoridades educativas das quais depende diretamente a escola.*

¹ Pesquisa citada por Michel Fullan e Andy Hargreaves, em seu livro *A escola como organização aprendente*, 2000.

Para tanto, cabe aos responsáveis pelas políticas de educação e gestores dos sistemas de ensino:

- estimular e promover o interesse social e o debate constante em torno dos objetivos da educação escolar e da qualidade do ensino;*
- assegurar uma boa formação inicial aos professores e oferecer-lhes oportunidades adequadas para prosseguir e aprofundar seu desenvolvimento profissional;*
- melhorar as condições salariais e de trabalho do magistério;*
- garantir algumas formas de organização e funcionamento da escola que sejam sólidas, ágeis e flexíveis;*
- assegurar os recursos materiais, técnicos e humanos necessários para o desenvolvimento adequado ao trabalho;*
- implementar projetos de elaboração e difusão de materiais curriculares de qualidade;*
- e, como pano de fundo dos aspectos acima, garantir o exercício responsável da autonomia e liberdade de ação da equipe de educadores.*

Tendo em conta esse conjunto de constatações, a conclusão invariavelmente é de que a conquista de uma escola que seja de fato lugar de conhecimento para todos – profissionais, alunos e comunidade – depende da transformação de modelos de funcionamento institucional cristalizados ao longo do tempo, tanto nas escolas como nas organizações gestoras a que são vinculadas.

Os ambiciosos resultados que desejam os educadores comprometidos com o próprio trabalho, que a sociedade espera da escola e a que têm direito os alunos só poderão ser alcançados com um investimento concentrado e simultâneo na resolução dos diferentes problemas que, direta ou indiretamente, interferem na qualidade da educação. Ou seja, um investimento simultâneo em desenvolvimento profissional permanente, condições institucionais adequadas para um trabalho educativo de qualidade, infraestrutura material, carreira e avaliação do sistema de ensino e dos resultados obtidos em relação à aprendizagem.

PARCERIAS QUE CONTRIBUEM PARA ESCOLAS DE SUCESSO

Singularidades a considerar

O fato é que as escolas são organizações que se assemelham a outras, em muitos aspectos, mas têm peculiaridades, singularidades, que não se pode ignorar.

Duas delas, essenciais, estão comentadas a seguir.

Diferente do que ocorre em outras profissões, os professores geralmente saem dos cursos de habilitação sem conhecimento profissional suficiente para o exercício da docência no mundo atual e, portanto, o desenvolvimento dos saberes necessários para ensinar com qualidade terá de acontecer no exercício da profissão. Essa circunstância cria para os sistemas de ensino, sejam públicos ou privados, uma demanda de formação em serviço que é muito superior à colocada para outras instituições que empregam profissionais recém-habilitados: não basta que a formação em serviço tenha a finalidade de atualização, como ocorre em outras áreas, pois, no caso da educação, é preciso criar condições para a aquisição de saberes profissionais nucleares, que os cursos de habilitação deveriam garantir e não garantem. Isso significa que a formação inicial não tem cumprido com a tarefa de capacitar adequadamente os professores, tampouco os profissionais que acabam por assumir a função de formadores dos professores em serviço.

Outro aspecto a considerar é que esse deslocamento do lugar de acesso ao conhecimento profissional mais elementar, dos cursos de formação inicial para os espaços de formação em serviço, tem como consequência a necessidade de assegurar institucionalmente:

- tempo remunerado suficiente para essa formação, seja na jornada de trabalho ou em forma de gratificação adicional;
- preparo da equipe técnica das escolas para realizar uma parte dessa formação;
- previsão de um período de médio e longo prazo para que os efeitos desse investimento possam se reverterem, de fato, em melhor desempenho dos alunos.

É necessário ter sempre em perspectiva que, quando se trata de mudanças no trabalho pedagógico, os efeitos nunca são imediatos, uma vez que geralmente o tipo de aprendizado necessário aos professores, e respectivos formadores, requer não só aquisição de conhecimento conceitual, mas também uma transformação cultural significativa de procedimentos, crenças, valores e atitudes, o que não ocorre de uma hora para outra, muito pelo contrário.

A esse respeito, a pesquisadora espanhola Myrian Nemirovsky (2001) desenvolveu um estudo e concluiu o seguinte:

*A variável **tempo** desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem dos professores. Embora cada sujeito, em função de diversos fatores, necessite de um tempo maior ou menor para avançar, poderíamos dizer que são processos que **sempre** exigem períodos de médio e longo prazo – e inclusive deveríamos precisar que é necessário no mínimo um ano de trabalho contínuo de formação para que comecem a se evidenciar certos avanços entre os participantes de um grupo com menor grau de dificuldade para modificar seu ponto de vista. Isso porque modificar, ao mesmo tempo, a concepção dos conteúdos de ensino, a concepção de aprendizagem, a concepção do papel de professor é algo muito complexo.*

Como se vê, hoje os desafios são muitos em se tratando de escolas, de profissionais da educação e da docência. Nem sempre as experiências de transformação rápida, ocorridas em outros tipos de instituição em que a natureza do trabalho não envolve crenças e valores tão substantivos, servem de base para estimar o tempo das coisas na educação.

O projeto de formação dos profissionais

O desempenho escolar insuficiente da maioria dos alunos brasileiros – ainda que não se possa atribuir essa responsabilidade exclusivamente aos professores – requer transformações substanciais no trabalho docente, no sentido de garantir maior qualidade na aprendizagem. O estabelecimento de novas prescrições quanto às formas de ensinar, na tentativa de substituir as velhas formas, obsoletas e ineficazes, sem possibilitar aos professores uma reflexão atenta sobre o conjunto de concepções e crenças que determina o que fazem, tende a produzir um efeito de maquiagem das mesmas práticas de sempre.

Nesse sentido, para que se revertam efetivamente em desenvolvimento profissional, situando os professores no centro do processo de melhoria da educação, as propostas de formação em serviço devem contribuir para estes processos:

- ampliação do conhecimento didático (que os cursos de formação inicial, em geral, não priorizam), o que pressupõe saberes relacionados aos processos de aprendizagem dos alunos, aos conteúdos do ensino e a metodologias compatíveis, bem como a construção de saberes experienciais relevantes para o trabalho pedagógico;

- expansão do universo cultural;
- reflexão sobre a própria prática e autoformação apoiada;
- desenvolvimento da capacidade de tomar decisões sobre os complexos problemas que afetam a realidade escolar;
- consolidação da identidade profissional.

Há ações de formação implementadas no Brasil que já caminham nesse sentido, procurando superar, por um lado, a tendência predominante de capacitação ou treinamento para aplicar novas técnicas de ensino e, por outro, a abordagem de cursos essencialmente teóricos, realizados de modo transmissivo. No entanto, essa mudança no percurso não acontece de uma hora para outra, tampouco é replicável de maneira simples. A crença no modelo de transmissão de conteúdos que se pretende que os alunos aprendam, o enfoque quase exclusivo em aulas expositivas, o planejamento solitário do trabalho, sem discuti-lo com os pares, nem relacioná-lo com o que acontece na escola e fora dela, não são transformáveis a curto prazo, pois trata-se de uma mudança cultural de grande porte. Além do que, esse modelo muitas vezes é reforçado pela própria instituição escolar, pela equipe gestora e pelos materiais didáticos produzidos como subsídios.

É preciso implementar propostas de formação continuada que combinem, ao mesmo tempo, subsídios pertinentes e de qualidade para o professor e um contexto propício ao desenvolvimento de sua condição de autor do próprio trabalho. Esse tipo de proposta de formação deve estar no centro do projeto educativo das escolas.

A circulação dos saberes

A escola é um lugar de produção cultural e essa circunstância pressupõe:

- criar espaços para tornar públicos os saberes adquiridos/produzidos por alunos, profissionais e demais membros da comunidade escolar, promovendo intercâmbios que favoreçam a socialização de seus saberes;
- implementar, nos diferentes componentes curriculares, propostas de ampliação de conhecimento para além do currículo oficial previsto;
- estabelecer parcerias com instituições que possam contribuir com as ações da escola destinadas a ampliar o universo cultural de todos.

Alguns exemplos de como favorecer ou alimentar essas iniciativas:

- realização de projetos culturais de interação e parceria com a comunidade;
- sistematização do trabalho realizado (com profissionais, alunos e comunidade) através da produção de vídeos, blogs, canais, livros e outros tipos de registro;
- tematização de práticas que representem bons modelos (a partir de registros escritos ou em vídeo, socialização de atividades, análise de materiais didáticos e produção de alunos), para tê-los como referência;
- discussão de *cases* e estudo de textos de aprofundamento que favoreçam a ampliação da capacidade de identificar problemas, investigá-los e propor soluções;
- documentação das reuniões por meio de registro escrito e/ou videográfico;
- avaliação dos resultados dos projetos e ações em curso considerando os objetivos colocados, do ponto de vista da ampliação do conhecimento.

Dispositivos de engajamento dos alunos

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão tanto mais potentes e significativas quanto mais eles conseguirem estabelecer relações entre os conteúdos escolares, os seus conhecimentos prévios e o que acontece na vida “lá fora”, cabendo ao trabalho educativo favorecer e potencializar essas conexões. Para tanto, são privilegiadas as propostas de resolução de situações-problema, que favorecem aproximações sucessivas com o que eles precisam aprender, assim como os projetos didáticos, que favorecem a aprendizagem significativa e contextualizada.

A característica essencial de um projeto didático é a definição e construção conjunta, pelos alunos e pelo professor, de um produto final, em função do qual todos trabalham, considerando objetivos compartilhados desde o início. Os projetos permitem dispor do tempo didático de forma flexível, pois têm a duração necessária ao alcance dos objetivos previstos. Para realizá-lo, é preciso planejar, estimar, dividir responsabilidades e tarefas, pesquisar informações relativas ao tema, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, utilizar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo, monitorar o tempo, avaliar os resultados em função do plano inicial. Essas características permitem compartilhar parcialmente o planejamento com os alunos e potencializam o seu engajamento, a postura de estudante e o compromisso com a própria aprendizagem, pois são tratados como coautores do trabalho que realizam.

Com os projetos, pretende-se trazer aos professores e alunos a possibilidade de trabalhar os conteúdos previstos de maneira contextualizada, com um sentido real para eles próprios e, a depender dos temas e encaminhamentos, também para a comunidade. Assim se pode estabelecer uma conexão real entre o que se produz no interior da escola e o mundo em que ela está inserida.

Assim, o valor do trabalho com projetos se evidencia pelo fato de favorecer:

- o interesse de alunos e professores pela pesquisa;
- “diálogo” entre as disciplinas escolares e temas mais gerais;
- acesso a diferentes linguagens e a recursos tecnológicos que contribuam com os resultados projetados;
- autonomia e cooperação em situações de trabalho em grupo;
- práticas “reais” de leitura, escrita e comunicação oral.

Esse último tópico diz respeito a situações necessárias nos projetos: ler para se informar, para comparar assuntos semelhantes em diferentes fontes, selecionar informações relevantes; escrever para registrar e comunicar o que foi aprendido, organizar as perguntas de uma entrevista, resumir estudos, conversas, notícias; discutir temas de interesse ou polêmicos, conversar sobre o trabalho realizado e definir encaminhamentos; produzir e analisar imagens, vídeos, roteiros, edições etc..

Como se pode ver – quando o propósito é criar dispositivos que ressignifiquem o trabalho pedagógico, interessem os alunos, potencializem o seu empenho com os estudos e o engajamento pessoal nas propostas – os projetos são recursos privilegiados.

Por fim, é importante ressaltar que o investimento necessário para que as escolas se tornem instituições capazes de ensinar a todos pressupõem algumas condições. São estas as principais:

- equipe gestora que exerça forte liderança no grupo de profissionais e consiga empolgá-los com propostas de melhoria do trabalho;
- elaboração e desenvolvimento de propostas que respondam de forma ajustada aos desafios identificados;
- tempo remunerado para que os profissionais possam planejar, discutir, avaliar e documentar a prática pedagógica, bem como estudar, pesquisar e ampliar o seu universo cultural;
- materiais de qualidade e suficientes para favorecer o estudo dos profissionais e enriquecer o trabalho junto aos alunos;
- apoio para documentação e socialização das propostas desenvolvidas.

Escolas de sucesso não se consolidam apenas com discurso de vanguarda e de inovação. Escolas de sucesso demandam investimento intensivo, transformação no funcionamento institucional e apoio efetivo aos profissionais.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA, 2000.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- GÓMES. A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- NEMIROVSKY, Miriam. **Evolução das perguntas, evolução da aprendizagem**. Revista *La formación del profesorado - Proyectos de formación en centros educativos*, Série *Claves para la innovación educativa*, Barcelona: Editora GRAÓ, 2001.
- OCDE. **Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional**. Trad. de Guillermo Solana Alonso. Ministério de Educación y Ciencia da Cataluña. Barcelona: Paidós, 1991.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea, 2007.
- SOLIGO, Rosaura (Org). **Guia de Orientações Metodológicas Gerais - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem?** – Instituição de Sujeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas: 2007.