

FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA: O DISCURSO DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Ana Maria Falsarella¹

Grupo 5.1. *Educação a distância e sociedade: Democratização, universalização e interiorização da formação e do conhecimento*

RESUMO:

Este é um estudo qualitativo de caráter teórico-prático e se encontra na confluência dos temas “formação continuada de profissionais da educação” e “educação a distância”. Questão direcionadora: Quais as representações que diretores escolares têm sobre a função social da escola? O universo de pesquisa foi constituído por 42 diretores de escolas públicas estaduais da Grande São Paulo, participantes do curso online Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), desenvolvido pela Fundação Lemann em parceria com a Universidade Anhembi-Morumbi no período de abr.2011 a mar.2012. Os dados foram levantados por meio das avaliações diagnósticas da situação escolar elaboradas pelos cursistas durante o segundo semestre de 2011, atividade preparatória à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso que, obrigatoriamente, constitui um Projeto de Intervenção Escolar. Objetivo geral: contribuir no desenvolvimento de estudos sobre a escola da perspectiva de seus atores internos. Objetivos específicos: 1. Detectar a influência do GSE na escolha dos temas das monografias; 2. Analisar as percepções e representações sociais dos diretores sobre o papel social da escola. Referenciais básicos de análise: Orlandi (1994), sobre análise do discurso; Pedra (1997), sobre representações sociais; Patto (1999), sobre preconceito social e fracasso escolar; Vieira Pinto (2000), sobre educação de adultos. Quanto ao primeiro objetivo constatamos que, efetivamente, os temas selecionados para as monografias têm relação direta com os conteúdos explorados no curso. Quanto ao segundo objetivo, constatamos pela dificuldade em mudar a cultura escolar de “culpar as vítimas” pelo fracasso da escola, pois muitos diretores apresentam o discurso de que os alunos não aprendem porque são oriundos de comunidades “carentes”, de famílias “desestruturadas”, de pais pouco escolarizados e que “não se preocupam” com os filhos, estabelecendo juízos de valor que têm como medida valores da classe média.

Palavras-chave: *formação continuada; educação a distância; diretores de escola; representações sociais; cultura escolar.*

¹ Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Processos de Gestão: abordagens multidimensionais”, do Centro Universitário de Araraquara (Uniara), professora do curso on line de pós-graduação lato sensu “Gestão para o Sucesso Escolar” (Fundação Lemann/Universidade Anhembi-Morumbi), colaboradora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

ABSTRACT:

CONTINUING EDUCATION DISTANCE: THE ADDRESS OF SCHOOL DIRECTORS ON THE SOCIAL FUNCTION OF SCHOOL

This is a qualitative study of a theoretical-practical and in the confluence of the subjects' continued training of education professionals "and" distance education ". Guiding question: What are the representations that principals have on the social function of school? The research universe was composed of 42 directors of state public schools in the Greater São Paulo, participants in the online course Management for School Success (GSE) developed by Lemann Foundation in partnership with the University Anhembi-Morumbi in the period abr.2011 mar.2012. The data were gathered through diagnostic assessments of the situation prepared by the school teacher students during the second half of 2011, preparatory activity to the preparation of the Final Course that, necessarily, is a School Intervention Project. Overall objective: To contribute to the development of studies about the school from the perspective of its internal actors. Specific objectives: 1. Detect the influence of GSE in the choice of subjects of monographs, 2. Analyze perceptions and social representations of the directors on the social role of the school. Benchmarks for basic analysis: Orlandi (1994) on discourse analysis; Pedra (1997), social representations, Patto (1999) on social prejudice and school failure; Vieira Pinto (2000), on adult education. The first goal we found that, indeed, the themes selected for the monographs are directly related to the content explored in the course. The second objective, we note the difficulty in changing a school culture of "blame the victim" by the failure of the school, as many directors have the speech that students do not learn because they come from communities "poor" families "dysfunctional", parents with little schooling and that "do not care" with their children, establishing value judgments that have to measure middle-class values.

Keywords: continuing education; distance education; school directors; social representations; school culture.

1. Introdução

A importância do permanente desenvolvimento profissional coloca a formação continuada dos profissionais da educação como assunto de particular interesse dentro de políticas públicas educacionais. O atual estágio de desenvolvimento tecnológico e comunicacional da sociedade levou ao surgimento de propostas de formação continuada a distância, acrescentando mais um ponto para discussão sobre o tema da formação de educadores. No Brasil, na área da educação, o surgimento da Educação a Distância (EaD) foi inicialmente justificado pela orientação social de democratizar a informação e alcançar profissionais do ensino em áreas remotas. Depois, disseminou-se de tal forma que universidades e organizações não-governamentais, dentre outras instituições, passaram a promover cursos *online* também para alunos de grandes centros urbanos.

Destaca-se que, como produto de implicações políticas, ideológicas e financeiras de um lado, e de relações sociais internas de outro, uma das maiores dificuldades a ser enfrentada com relação à formação continuada é a tensão entre a

leitura que as equipes escolares fazem de suas necessidades e as propostas de cursos oferecidos aos profissionais, presenciais ou a distância (VAILANT, 2012). A discussão sobre o tema permanece em aberto, buscando respostas para questões tais como: Qual a influência de propostas de formação continuada na imagem que a escola constrói para si e no trabalho que desenvolve?

Nesta direção, o presente trabalho busca compreender as representações sobre o papel social da escola apresentadas, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, obrigatoriamente um Projeto de Intervenção Escolar) por diretores participantes de um curso de especialização *online*. O estudo encontra-se, pois, na confluência dos temas “formação continuada de profissionais da educação” e “educação a distância”. Como ainda há um longo caminho a percorrer no esclarecimento dos temas, acreditamos estar aqui a relevância deste trabalho.

A ideia de aprofundar o estudo sobre o tema ganhou corpo assim que assumimos a orientação de monografias de uma turma de 42 diretores de escolas públicas estaduais da Grande São Paulo participantes do curso *online* Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), desenvolvido no período de abr.2011 a mar.2012. Entendemos que seria necessário conhecer mais detalhadamente o que pensavam e esperavam os diretores para poder orientá-los de modo condizente às vulnerabilidades e necessidades de suas escolas. Desta constatação surgiu o presente estudo qualitativo de caráter teórico-prático, com o qual esperamos contribuir para a compreensão de como as representações dos diretores de escola podem influenciar sua prática e seu modo de exercer a liderança. Para desenvolvê-lo valemo-nos da análise do discurso desses sujeitos explicitado nas Avaliações Diagnósticas da Situação Escolar (primeira etapa do TCC), elaboradas por eles no segundo semestre de 2011.

O estudo teve por objetivo geral colaborar no desenvolvimento de estudos sobre a escola da perspectiva de seus atores internos. E como objetivos específicos: 1º. Detectar a influência do curso *Gestão para o Sucesso Escolar* na seleção dos problemas e na escolha dos temas das monografias pelos diretores participantes; 2º. Averiguar e analisar as percepções e representações sociais dos diretores sobre a função social da escola. Como principais referenciais teóricos para interpretação e análise dos dados, foram utilizados: Orlandi (1994), sobre análise do discurso, Pedra (1997), sobre representações sociais, Vieira Pinto (2000), sobre educação de adultos.

2. Sobre formação continuada na EaD – revisão da literatura

Os aspectos relevantes da EaD mais destacados na literatura pertinente têm sido: a possibilidade de inclusão tecnológica, social e cultural de pessoas sem acesso a cursos presenciais; a abrangência geográfica estendida a localidades onde cursos presenciais são de difícil implantação; o poder de alcance público e, conseqüentemente, de facilidade de difusão de informações, atualização e interação e, por fim, a possibilidade de o cursista estudar quando e onde lhe for mais favorável, sem horários pré-fixados e necessidade de longas locomoções.

Ao participar de um curso a distância, professores e alunos tomam consciência de que suas concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação, bem como sobre a



comunicação professor-aluno e alunos-alunos, passarão por mudanças, pois a lógica da EaD difere da lógica da educação presencial. Muito embora alguns paradigmas gerais da educação sejam mantidos, como por exemplo, a noção de que ela tanto pode ser instrumento de reprodução social (se pautada em valores conservadores, mesmo sendo veiculadas por tecnologias inovadoras), quanto de transformação social (se incentiva descobertas, superação de obstáculos e mudanças pessoais, profissionais e sociais), para os professores de EaD importa ter claro que as estratégias de ensino e avaliação são determinadas tanto pelas ferramentas disponíveis no ambiente virtual, quanto pela autonomia e capacidade de autorregulação e autoavaliação da própria aprendizagem apresentada pelos alunos. Importa ainda que considere as peculiaridades de aprendizagem do público adulto, ao qual geralmente são voltados os cursos *online*. Tais peculiaridades dizem respeito a aprendizagens mais práticas e voltadas às demandas do cotidiano, uma vez que o adulto é portador de uma bagagem maior de experiências pessoais e profissionais e de uma carga maior de responsabilidades familiares e, paralelamente, tem menor domínio de ferramentas computacionais e menor tempo para dedicar-se aos estudos.

Tendo por base publicação do Enated (org. AMBROSIO, 2006), são indicadas como atribuições básicas do tutor: dar andamento ao curso de forma a chegar a bom resultado e motivar o aluno e orientá-lo no processo de aprendizagem, esclarecendo dúvidas, estimulando momentos de troca de ideias e experiências entre os cursistas. Neste sentido, são competências desejáveis: segurança, capacidade de adaptação e liderança, excelente formação profissional e pessoal, profundos conhecimentos na área de atuação, capacidade de inovar em comunicação, interação, ensino e avaliação, de acordo com as necessidades do grupo.

Em ambientes virtuais, o processo comunicativo depende de trocas textuais. A interação direta entre professor e alunos é substituída por uma relação mais impessoal e depende de aspectos sociais e tecnológicos que interferem nessa interação. (NEVES e FIDALGO, 2011). O tutor acompanha os cursistas na inserção no ambiente virtual e no desenvolvimento das atividades, basicamente por intermédio de *e-mail*. Isso exige do tutor familiaridade no trânsito em AVAs, além de fluência e clareza redacional, de modo a estabelecer a interação, o diálogo e uma relação de confiança que permita ao aluno expor-se por meio da escrita.

Entende-se que um AVA é um local virtual onde alunos de determinado curso encontram seus professores e colegas de turma para trocar ideias, informações e experiências. É, portanto, um “dispositivo” de comunicação, de mediação de saberes, de formação midiaticizada. Neste sentido, destaca-se que o tutor deve ser um entusiasta da interação *online*, percebendo a potencialidade de ambientes virtuais como ferramentas de ajuda à aprendizagem de outros e de sua própria. Seu papel sociopolítico revela-se pelo trabalho desenvolvido no sentido da inclusão, contribuindo para que as pessoas se sintam pertencentes a um grupo que produz e adquire conhecimentos relevantes.

Pode-se inferir, então, que a principal função docente na EaD, a de orientar trabalhos acadêmicos, não se limita ao aspecto estrutural e à mera transmissão conteúdo instrucional pré-elaborado, mas significa ser professor e educador,



acompanhando os alunos no processo de aprendizado. Para alguns autores, no entanto, ainda há polêmica quando tratamos do papel do tutor, pois o termo tem sido utilizado de forma indiscriminada quando se trata de cursos à distância (SCHNEIDER e MALLMANN, 2011). Se de um lado entende-se que há uma aproximação entre as funções de professor e de tutor, uma vez que compartilha com o aluno a responsabilidade pelo desenvolvimento de sua capacidade de análise, de resolução de problemas e de superação de desafios, por outro, argumenta-se que o vocábulo inexistente nas relações trabalhistas, que tutores de cursos à distância não possuem autonomia e que desenvolvem uma ação que acaba por contribuir para a desvalorização do trabalho docente.

De qualquer forma, há entendimento generalizado de que o tutor-professor-orientador é figura chave na efetivação de intervenções pedagógicas em cursos na modalidade à distância, pois acompanha e se comunica com os alunos de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a [eficiência](#) de suas próprias orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo.

Para o aluno de um curso de EaD, importa perceber o valor de sua participação para a compreensão dos objetivos da aprendizagem, dos conteúdos do curso e dos critérios de avaliação. Destaca-se, neste sentido, a relevância de posturas docentes que garantam a fidedignidade autoral dos trabalhos apresentados pelos alunos, bem como a criteriosa e ágil devolutiva dos avanços, dificuldades e entendimentos equivocados. Os encaminhamentos dados pelo professor tanto aos trabalhos individuais quanto às discussões que ocorrem *online*, podem promover posturas passivas ou, pelo contrário, posturas reflexivas e críticas, sendo que estas últimas colocam os alunos em situação de corresponsabilidade por seus próprios progressos e pelos ganhos em autonomia.

Dificuldades relacionadas à docência aparecem, em maior parte, quanto a: desatualização quanto a concepções de cultura, educação, ensino, aprendizagem, avaliação e comunicação; posturas pedagógicas e éticas equivocadas (como por exemplo, intervir demais, ferindo a autonomia do aluno, ou intervir de menos, deixando o aluno à própria sorte); falta de clareza quanto a objetivos, dinâmicas e conteúdos do curso e quanto a aspectos envolvidos no processo educativo em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); desconforto tecnológico pela não familiaridade no trânsito em tal ambiente; “medo do novo” que a EaD provoca; problemas quanto à motivação de alunos não participativos, ao acompanhamento de alunos não motivados e ao estabelecimento de vínculos de confiança.

Quanto aos discentes, os principais empecilhos apontados para participação de cursos de EaD têm sido os de dominar o funcionamento do AVA, de lidar com a quantidade de informações que chegam do professor e dos colegas e, ainda, o de não entendimento de algumas atividades e associado ao embaraço em pedir ajuda.

A esses obstáculos relacionados a professores e alunos, somam-se outros de ordem infraestrutural (como a não existência de banda larga em algumas regiões), de ordem cultural (como o descrédito e pré-conceitos associados à EaD), além de problemas estruturais internos aos próprios cursos (como a falta de organização e suporte tecnológico).

Diferenças culturais encontradas entre alunos em ambientes virtuais ora são apontadas como negativas (o nível distinto de conhecimento pode tornar o curso pouco atrativo, seja por incapacidade de superar dificuldades de um lado, seja pela veiculação de conhecimentos já dominados pelo cursista, de outro), ora são apontadas como positivas (o ser humano aprende de várias formas, em vários níveis e a interação é importante para isso).

3. Sobre o curso Gestão para o Sucesso Escolar (GSE)

Criado em 2003, a partir de parcerias da Fundação Lemann com diferentes instituições, o curso *Gestão para Sucesso Escolar* (GSE) consiste em uma pós-graduação *lato sensu*, de 390 horas, voltado a diretores e supervisores de escolas públicas e privadas, sendo desenvolvido basicamente à distância, havendo também reuniões presenciais periódicas. A edição a que nos reportamos neste trabalho (abr.2011-mar.2012) foi desenvolvida em função de parceria firmada entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Escola de Formação de Professores (EFAP), a Fundação Lemann e a Universidade Anhembi-Morumbi, em que o GSE foi oferecido gratuitamente aos diretores.

O GSE declara como objetivo impulsionar a escola, por meio de sua liderança, a fortalecer sua autoimagem como instituição competente que leve os alunos à obtenção de bons resultados de aprendizagem, bem como estimular a utilização da mídia eletrônica na escola para fins pedagógicos. Faz parte da dinâmica do curso que seja desenvolvido *na* e *com* a escola, envolvendo os professores e demais membros da equipe escolar. Alia a proposição de práticas de gestão participativas e criativas à utilização de novas tecnologias. Entende-se que a equipe escolar, liderada pelo diretor, precisa conhecer, analisar e utilizar os indicadores oficiais externos sobre educação (Prova Brasil, por exemplo) para subsidiar o planejamento e a avaliação na instituição, com ênfase no progressivo alcance de metas propostas para a escola pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, no caso de São Paulo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Como fundamentação dos conteúdos do curso, pode-se destacar estudos sobre escolas aprendentes e eficazes e sobre formação de lideranças educacionais colaborativas (FULLAN e HARGREAVES, 2000). Uma escola eficaz requer um corpo docente com boa formação, o que demanda uma boa gestão escolar, entendida como possibilidade de influenciar os professores no aprimoramento de suas práticas. Os principais temas do curso envolvem: liderança e processos de mudança; formação continuada de professores; clima e cultura escolares colaborativos; elaboração conjunta do Projeto da Escola; avaliações externas e sua utilização na identificação de competências; inclusão escolar e discriminação e “invisibilidade” dos alunos pobres, negros e com dificuldades de aprendizagem. Embora sejam realizadas reuniões presenciais, a maior parte do trabalho é realizada *online* com utilização da ferramenta *Blackboard Learn*.

Na última etapa, os alunos elaboram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que, obrigatoriamente consiste em um Projeto de Intervenção Escolar desenvolvido a partir da análise situacional da realidade escolar ou avaliação diagnóstica. Ao término do período de formação e tendo suas monografias aprovadas (nota mínima sete), os alunos recebem certificação de especialização expedida pela Universidade Anhembi-Morumbi e reconhecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

4. Sobre o estudo aqui apresentado

Nosso estudo teve por foco a análise dos textos das avaliações diagnósticas da realidade escolar elaboradas pelos diretores cursistas, em que buscamos observar: a) a influência do curso *Gestão para o Sucesso Escolar* na escolha dos temas das monografias; b) as percepções e representações sociais dos diretores sobre a função social da escola.

Como referenciais valemo-nos, para análise do discurso, os conceitos de representação e de consciência social. Orlandi (1994) destaca que a análise de discurso considera que a linguagem não é transparente e que o texto tem uma materialidade simbólica significativa própria. Os sujeitos produtores do discurso são influenciados pela exterioridade do contexto, imediato ou amplo, levando sempre em consideração o momento histórico vivido na época da produção. As constantes e as contradições existentes em um mesmo discurso ajudam a identificar a situação e a ideologia dos sujeitos. Nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos já estão prontos e acabados; pelo contrário, estão sempre se fazendo, em movimento. O discurso, por vincular linguagem, sociedade e história, explicita sempre uma ideologia. Ideologia, segundo Orlandi (1994), é “o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência” (p.56). Dessa forma, ideologia e linguagem se constituem conjuntamente de forma a produzir sentidos.

Para o conceito de representação social concorrem noções de origem psicológica (imagem, pensamento) e sociológica (cultura e ideologia), sendo que a definição dada por Jodelet (1986) é tida como a que mais se aproxima de um consenso: “[a representação social] é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tem um objetivo prático e concorre na construção de uma realidade comum a um conjunto social” (*apud* PEDRA, 1997, p.20). A representação social é uma modalidade de pensamento social prático relacionado ao saber de sentido comum. Ela não é puro reflexo das determinações objetivas, mas a interpretação dada a elas. Portanto, exprimem o modo como o indivíduo toma consciência, reage e responde aos sistemas social e cultural.

Representação e discurso estão relacionados ao conceito de consciência, entendida como “a representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência” (VIEIRA PINTO, 2000, p.59). Considerando-se esta noção, a educação comporta duas concepções distintas: a ingênua e a crítica. A consciência ingênua não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que

levam seu portador a pensar como pensa. A consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da percepção dos condicionamentos objetivos que levam seu portador a ter tal representação.

Especificamente com relação à função social da escola, valemo-nos do estudo de Patto (1999) que denuncia a cultura arraigada na escola de atribuir às crianças, às suas famílias e às precárias condições sociais a culpa pelo fracasso de escolarização que atinge grande parte das crianças pobres no Brasil.

Quanto aos resultados, no que tange ao item “a” (influência do GSE na escolha dos temas das monografias), os temas foram cotejados com os principais conteúdos do curso e pudemos concluir pela relação direta entre eles (Quadros I). A maior parte dos cursistas propôs a formação continuada em serviço, além de projetos relacionados à leitura e escrita e à criação de ambiente colaborativo. Para fins de estudo, dividimos os temas em categorias, mas, na verdade, eles se mesclam. Construir um ambiente escolar favorável à aprendizagem só é possível com o envolvimento dos docentes e tal envolvimento só é possível fortalecendo-se o trabalho coletivo, o qual acontece basicamente durante a formação continuada desenvolvida no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Quadro I – Temas propostos para elaboração do TCC

Formação de professores e funcionários (35,55%)	<ul style="list-style-type: none">✓ Formação geral (conteúdos e metodologias);✓ Formação em alfabetização / leitura e escrita - Ciclo I;✓ Formação em competências matemáticas;✓ Formação no uso das TICs;✓ Otimização dos espaços do HTPC;✓ Formação em leitura e escrita - Ciclo II;✓ Formação para lidar com problemas de indisciplina.
Projetos especiais (20%)	<ul style="list-style-type: none">✓ Projeto Ler e Escrever;✓ Projeto Escola de Tempo Integral;✓ Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC);✓ Brincadeiras infantis e cantigas de roda;✓ Projeto Prazer em Aprender.
Clima, cultura, ambiente escolar (15,55%)	<ul style="list-style-type: none">✓ Construção de clima escolar positivo / favorável à aprendizagem;✓ Construção de ambiente escolar aprendente;✓ Implantação da cultura de “nenhum a menos”;✓ Mudança de mentalidade e atitude da escola relativa ao desinteresse dos alunos;✓ Promoção de estudos sobre a função social da escola.
Trabalho ou ação coletiva (11,11%)	<ul style="list-style-type: none">✓ Construção /revisão / estudo da Proposta Pedagógica;✓ Recuperação de alunos com dificuldades;✓ Elaboração de projeto de intervenção pedagógica junto com professores.
Outros (17,79%)	<ul style="list-style-type: none">✓ Envolvimento das famílias;✓ Implantação de instrumentos de avaliação e monitoramento das práticas educativas;✓ Integração entre professores Ciclo I e II;✓ Estudo e utilização dos resultados das avaliações externas;

✓ Integração de programas de TV à sala de aula.

No que ao item “b” (percepções e representações sociais dos diretores sobre a função social da escola), pudemos observar que os textos dos diretores demonstram nuances entre a consciência ingênua (que não inclui compreensão das condições e determinantes que conformam o próprio pensar) e a consciência crítica (cujo pensamento envolve a percepção dos condicionamentos que levam seu portador a ter tal representação). Abaixo, destacamos as principais questões observadas em nosso estudo quanto a este item seguidas de trechos ilustrativos de escrita dos cursistas.

Ser diretor de escola pública no Brasil, hoje, é uma função ingrata face às cobranças do sistema escolar, da sociedade em geral e da comunidade local. Contingências internas e externas limitam a autonomia do diretor e da escola e é pequena a margem de manobra para desenvolver uma escola de qualidade, em que alunos, das mais diferentes origens e com as mais diversificadas experiências, não só evoluam na própria aprendizagem como também apresentem bons resultados nas avaliações externas unificadas. Ser diretor exige, então, boa dose de idealismo. De fato, grande parte dos diretores demonstra em sua fala uma idealização da educação escolar, vendo-a como elemento de transformação, base da formação humana para a cidadania e para a construção de uma sociedade mais equitativa e de um mundo mais justo, esperança de futuro pessoal para os alunos e de um país melhor.

Considerando este quadro, a escola tem o desafio de seduzir seus alunos para a aventura de aprender e continuar aprendendo com espírito investigativo frente ao conhecimento, hoje, provisório e relativo. É na escola que os alunos sentem-se integrados a um grupo, que conhecem lugares e realidades diferentes, têm acesso, através dos passeios programados, ao cinema e ao teatro, praticam esportes e sentem-se especiais. A escola na periferia das cidades é este centro de lazer, esporte e cultura, fazendo pontes e diálogos com o conhecimento.

Os diretores conhecem muito de perto os problemas de formação, envolvimento e empenho docente, como apontam: precariedade na formação geral de alguns professores; desconhecimento do processo de alfabetização; falta de formação pedagógica, principalmente dos professores do EF II; dificuldade em assimilar e transmitir conceitos e procedimentos relacionados às novas tecnologias; professores que, apesar de participar do curso, não conseguem aplicar as orientações do Programa Ler e Escrever, e, por fim, a visão excludente escola que parte dos professores carrega. No entanto, os diretores saem em defesa da equipe escolar, mesmo reconhecendo os desafios do trabalho coletivo e as contradições internas à escola.

É importante ressaltar as boas relações interpessoais no interior da escola, as quais favorecem o acolhimento do ambiente escolar, que, conseqüentemente, se torna mais propício para a aprendizagem, apesar dos déficits apontados pelos índices do Idesp 2010.



Temos um trio gestor que está junto há bastante tempo, juntamente com um grupo de professores, na maioria efetivos, que é comprometido com a aprendizagem dos alunos e sempre está em busca de novas práticas para enriquecer suas aulas.

Existe parte do grupo docente muito preocupado com a aprendizagem do aluno, outro tanto que acredita que não precisa se preocupar, que isto é obrigação do pai e da mãe; ainda que minoria, às vezes estes professores prejudicam o trabalho do todo.

Também se percebe que, na escola de ensino fundamental, ainda permanecem as antigas divisões (para não dizer cisões) entre “primário e ginásio”, entre “professores generalistas e professores especialistas”.

Nossa fragilidade é diretamente relacionada ao ensino-aprendizagem levando-se em conta a metodologia e as estratégias utilizadas pelos professores no Ciclo I e II e suas diferenças. Analisando o desempenho dos segmentos nas avaliações externas Saresp e Prova Brasil, consideramos que a passagem do Ciclo I para o Ciclo II apresenta necessidade de intervenção principalmente no desenvolvimento da competência leitora e formação do leitor.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é tido como relevante e também como desafio frente às dificuldades de fazê-lo funcionar a contento de modo a diminuir resistências e levar os professores a dominarem as questões de indisciplina.

Utilizamos o HTPC como momento privilegiado para a socialização de experiências, aprofundamento teórico, discussões da prática pedagógica, procurando construir nossa concepção de escola e minimizar as resistências. Acreditamos que este seja um dos instrumentos capazes de contribuir para mudanças de atitudes profissionais e melhorar a qualidade de ensino. (grifo nosso)

Apenas duas horas semanais de HTPC inviabilizam conciliar o processo de formação dos professores e gestores com uma reflexão consistente dos problemas enfrentados pela equipe escolar, como lidar com alguns alunos que insistem em não atender as normas gerais de conduta escolar. A precariedade na formação de alguns professores é de difícil superação. (grifo nosso)

A preocupação com a real aprendizagem de todos os alunos *versus* avaliações externas foi outra constante. Foi possível captar a percepção dos diretores de que garantir acesso e permanência não é suficiente, é preciso promover o aprendizado de todos os alunos, seja em função do alcance melhores índices nos indicadores externos, seja em função do compromisso com a população que frequenta a escola pública. A preocupação de garantir a aprendizagem aparece mesmo quando os índices são considerados bons.

Pudemos também perceber a dificuldade de conciliar tal preocupação com o avanço de cada aluno com a cobrança por resultados nas avaliações externas, principalmente o Saresp, em se tratando do estado de São Paulo. De fato, a divulgação dos resultados do Saresp causa apreensão entre os diretores que, frente à inevitável comparação entre escolas, sentem-se desqualificados como profissionais e como



líderes quando a pontuação alcançada pelos alunos é sofrível. Além disso, baixos resultados levam os diretores ao sentimento de decepção para com o próprio desempenho e à constatação de que seus esforços não são condição suficiente para promover o sucesso escolar medido por provas unificadas.

Nos últimos seis anos, desde que sou diretora, tento desenvolver melhoras na parte organizacional da escola, nos recursos materiais disponíveis, na estruturação do prédio escolar; há um grupo mais equacionado de professores titulares e de funcionários e iniciativa de envolver os pais para um trabalho em conjunto com a escola. A preocupação começou a surgir no momento em que os resultados educacionais medidos através das avaliações externas refletiram os baixos índices alcançados pelas séries avaliadas. Esses índices nos mostraram de forma assustadora a falta de requisitos básicos no aproveitamento da leitura e escrita nas avaliações dentro dos dois ciclos. Há questões que nos fazem refletir sobre tais aspectos. Por que muitos alunos ainda com defasagens tão altas? O que estaria acontecendo se na Unidade Escolar a maioria dos professores é titular? O que percebemos é que isso [as providências acima] não é garantia de qualidade do ensino; é fator muito importante para interceder no desenvolvimento do aluno, mas o problema é mais além. Para garantir que esse aluno alcance um nível adequado em sua escolarização com base na capacidade leitora e escritora é necessário um trabalho de base com relação à alfabetização no Ciclo I, trabalho esse que demanda tempo e professor preparado, para que possa surtir efeito nas outras todas as etapas.

Os diretores também repartem a responsabilidade pelos resultados escolares com o sistema de educação, apontando suas fragilidades estruturais e materiais que estão além de seu nível de governança: descontinuidade das políticas educacionais da SEE do Estado de São Paulo; alta rotatividade de professores (principalmente nas localidades mais longínquas e violentas); falta de funcionários e/ou contratação temporária; falta de recursos tecnológicos (sala de informática) ou número insuficiente de equipamentos para uso com os alunos e recursos para manutenção dos mesmos. Com relação aos chamados “alunos de inclusão” (portadores de deficiências), apontam a inexistência de projeto para atendê-los, principalmente quanto a conseguir atendimento especializado (fonoaudiólogo, psicólogo) que apoie o trabalho pedagógico da escola. No que tange à escola de Tempo Integral, há indicação de que falta estrutura e recursos para oferecer a esses alunos, que passam tanto tempo dentro da escola, oficinas curriculares com materiais diferenciados bem como visitas a espaços educacionais alternativos que a cidade oferece. Ainda há problemas não resolvidos relativos à estrutura física da escola e de módulo deficitário de profissionais para desenvolver a formação continuada dos professores.

Por fim, cabe analisar a posição dos diretores quanto ao impacto das questões sociais e econômicas no processo pedagógico. Restrições de toda ordem, professores com déficit de formação e/ou com excesso de trabalho, desprestígio e desvalorização salarial e ainda as pressões por resultados, dificultam o desempenho da escola e o trabalho do diretor. Sem dúvida, não podemos ignorar esses fatores. No entanto e infelizmente temos que reconhecer que é neste ponto que a consciência crítica dos diretores se mostra mais frágil, ao representarem o preconceito de suas equipes, que

percebem as comunidades pobres como inimigas, como responsáveis pelo fracasso escolar.

A Unidade Escolar recebe alunos do próprio bairro, bem como de bairros do entorno que são carentes sob vários aspectos, sobretudo sob o ponto de vista educacional. Alguns pais/responsáveis possuem poucos anos de escolaridade; as rendas são mínimas e incertas; muitos deles não possuem emprego formal, vivem de ‘bicos’; as mulheres, em muitos casos, são chefes de família. Assim, fica evidenciado que, pelo fato das famílias não estarem inseridas e não cultivarem o ‘valor’ Educação, não demonstram muita importância ao comparecimento e à vida escolar da criança. A consequência imediata se traduz em baixos índices nos Indicadores Institucionais-Prova Brasil e Saresp.

Nossas ameaças são: comunidade com alto índice de violência e localização em região com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Há um distanciamento e participação não satisfatória dos pais/responsáveis em relação à vida escolar dos filhos, o que provoca lacunas de aprendizagem.

Podemos acrescentar que, então, é também nesse ponto que o Programa Gestão para o Sucesso Escolar apresenta sua maior dificuldade: levar os diretores a tomar consciência dessa cultura de “culpar as vítimas” pelo próprio fracasso na escola, ou seja, aqueles que não aprendem, oriundos de comunidades “carentes”, de famílias “desestruturadas”, de pais pouco escolarizados e que “não se preocupam” com os filhos, estabelecendo juízos de valor que têm como medida os valores da classe média.

5. Considerações finais

Muitas vezes um discurso pode ser analisado pelo que não é percebido ou, se percebido, não é dito, ou seja, pela “ausência”. Neste sentido, causou estranheza a ausência de questionamento sobre a validade de se aplicar provas unificadas para alunos que vivem realidades tão diferentes. Encontramos desde uma pequena escola em meio a uma tranquila região de chácaras em Embu (cidade pequena a oeste da capital), até uma grande escola no bairro da Liberdade, região central de São Paulo, e uma outra situada no Itaim Paulista (zona Leste da capital), bairro considerado pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social Fundação-Sistema Estadual de Análise de Dados (IPVS-SEADE), como vulnerável pelo alto índice de periculosidade. Não é por acaso que a submissão das crianças a um único e igual exame coloca a escola frente a um dilema: ensinar para a criança avançar dentro de seu ritmo e de suas possibilidades ou para responder à prova.

Também observamos a ausência quase total de questionamento sobre a adequação dos currículos oficiais à realidade das escolas, pois apenas um diretor apontou como problema o “distanciamento entre os conteúdos da Proposta Curricular da SEE/SP e o nível real de aprendizagem atingido pelos alunos”.

6. Referências

- AMBROSIO, Paulo Eduardo (org.). Debatendo sobre o papel do tutor na educação a distância. Coletânea de textos. Ribeirão Preto-SP: I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância. (Enated), 2006.
- BLACKBOARD Learn, disponível em <http://blackboard.grupoa.com.br/>; acesso em 21.jan.2012).
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GESTÃO para o sucesso escolar – visão do (per)curso. São Paulo: Fundação Lemann, 2003.
- NEVES, Inajara de S.V. e FIDALGO, Fernando S.R. Tutor em educação a distância. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 98, mar.abr.2011, p. 62-68.
- ORLANDI, Eni P. Discurso, imaginário social e conhecimento. Brasília: *Em Aberto*, n. 61, jan.mar.1994.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEDRA, José A. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas-SP: Papyrus, 1997.
- PROGRAMA Escola da família. Disponível em <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>. Acesso em 02.fev.2012.
- PROGRAMA Ler e Escrever. Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>. Acesso em 02.fev.2012.
- PROGRAMAS de Gestão Escolar – cursos. Disponível em <http://www.fundacaolemann.org.br/>. Acesso em 20.nov.1011.
- SCHNEIDER, Daniele da R. e MALLMANN, Elena M. Tutoria em educação a distância: indicadores para políticas públicas. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria-RS), mai.2011. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/111.pdf>. Acesso em 20.jan.2012.
- VAILANT, Denise. *Formação de formadores: estado da prática*. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), n.25, out.2003. Disponível em http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vailant_port.pdf. Acesso em 11.jan.2012.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2000.