

Contextos organizacionais e forma33o de educadores: a constru33o de significado para a doc33ncia em contextos metropolitanos

Prof. Dr. J3lio Gomes Almeida¹

Resumo: 3 resultado de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em algumas escolas da rede p3blica municipal da cidade de S3o Paulo e que tem como objetivo principal identificar as condi33es necess3rias para o envolvimento dos educadores na elabora33o e desenvolvimento de projeto educacional que atenda as necessidades espec3ficas de regi3es com altos 3ndices de viol3ncia e vulnerabilidade social. Com esse objetivo, est3 sendo realizada uma descri33o pormenorizada do bairro com destaque dos aspectos culturais, sociais e ambientais. Assim pretende-se compreender em que medida a considera33o destes aspectos no processo de forma33o dos educadores contribui para a re-significa33o do trabalho docente.

Palavras-Chave: Forma33o de Educadores. Re-significa33o do trabalho docente.

Abstract: It is result of a research that has been developed in some of the municipal schools of S3o Paulo and has as main objective to identify the necessary conditions for the involvement of educators in the preparation and development of educational project that meets the specific needs of regions with high rates of violence and social vulnerability. With this objective, a detailed description of the neighborhood with an emphasis on cultural, social and environmental is being held. It is intended to understand the intensity with which of these aspects contributes to the re-signification of teaching in the training of educators.

Key-words: Training of educators. Redesigning the work of teachers.

Este artigo procura discutir a forma33o do professor considerando o contexto organizacional no qual est3 inserida a escola onde ele atua, na perspectiva de contribuir para re-significa33o do trabalho e do estudo no espa3o escolar. 3 resultado de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em algumas escolas da rede p3blica municipal da cidade de S3o Paulo e que tem como objetivo principal identificar as condi33es necess3rias para o envolvimento dos educadores na elabora33o e desenvolvimento de projeto educacional que atenda as necessidades espec3ficas de regi3es com altos 3ndices de viol3ncia e vulnerabilidade social. Para isso procura compreender o contexto onde as escolas est3o inseridas e em que medida ser3 poss3vel extrair deste contexto a motiva33o e os conte3udos que organizam a a33o pedag3gica.

A necessidade de realiza33o da pesquisa decorre da constata33o, durante o acompanhamento que realizei 3s escolas da regi3o na qualidade de supervisor escolar, de que uma das dificuldades enfrentadas pelos educadores 3 encontrar um significado para o exerc3cio da doc33ncia em um contexto marcado pela precariedade das condi33es materiais de exist3ncia da popula33o e por expressiva crise de valores. A constru33o de significado para o exerc3cio da doc33ncia inclui-se entre os grandes problemas da educa33o no memento. O contato com as escolas no exerc3cio da fun33o de supervisor escolar, fortalece a percep33o constru3da ao longo da experi3ncia como diretor de escola e como professor na rede publica municipal de que a partir da constru33o deste significado 3 poss3vel superar a din3mica segundo a qual o professor n3o suporta o aluno, o aluno n3o suporta o professor e ambos n3o suportam o curr3culo escolar.

¹ Doutor em Educa33o pela Faculdade de Educa33o da USP, supervisor Escolar da Rede p3blica Municipal e professor do programa de Mestrado em Educa33o da Universidade Cidade de S3o Paulo.

As escolas escolhidas para realização da pesquisa ficam em um bairro situado no extremo Leste da cidade de São Paulo, na divisa com o município de Mauá e pertencem a um dos distritos que compõem a Sub-Prefeitura de São Mateus. Embora a origem do bairro seja o loteamento de uma fazenda, ele vem crescendo desordenadamente por meio de ocupações irregulares. O bairro ocupa uma área de manancial e este fato torna ainda mais difícil o processo de regularização das moradias ali construídas. Essa situação, por sua vez, traz outras dificuldades para os moradores, dentre elas destaco a falta de espaço para a construção de equipamentos sociais, como escola, posto de saúde, praça etc.

Trata-se, por um lado, de uma região com um dos índices de desenvolvimento humano mais baixo da cidade e com alto índice de violência urbana e, por outro, de uma região com grande potencial para desenvolvimento de atividades como ecoturismo, por tratar-se de região com grande beleza natural que abriga espécies animais e vegetais típicos da mata atlântica.

A pesquisa adota abordagem qualitativa e funda-se no contexto teórico da cultura das organizações, com ênfase na noção de complexidade e em estudos do campo educacional, sobretudo aqueles relacionados à formação de professores. Neste sentido, terá como um dos pilares os estudos sobre a interdisciplinaridade e sobre constituição de sujeitos comunitários. Assim será realizada uma descrição pormenorizada do bairro onde ficam as escolas, com destaque dos aspectos mais relevantes da sua cultura, seus problemas e potencialidades. Como instrumento de coleta de dados, venho recorrendo às informações disponibilizadas pela Sub-prefeitura de São Mateus por meio do site oficial. Também adotei como fonte as minhas observações sobre o trabalho das escolas registradas nos termos de visita por mim elaborados na condição de supervisor escolar e aos registros relativos às atividades das escolas, sobretudo as atividades de formação, registrados nos livros oficiais. Além disso, também me servi de entrevistas semi estruturadas com técnicos da Sub-Prefeitura, com professores e gestores das escolas pesquisadas e com lideranças da região.

Estudos recentes têm evidenciado que um modelo de escola voltado exclusivamente para a preparação com vistas mercado de trabalho, no qual o professor tem sua atuação centrada na mediação para o conhecimento, vem se tornando cada vez mais distante das necessidades das comunidades mais carentes, sobretudo aquelas que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos ou em outros contextos sociais de grande precariedade. Ao refletir sobre o ser professor nos contextos metropolitanos SILVA (In BENZATTI, 2008: P.23), assim se manifesta:

Com a existência de um grande contingente migratório sempre crescente, cabe, cada vez mais, à escola, exercer um papel de criadora de um espaço de diálogo e convivência entre as diversas perspectivas com que as crianças e jovens chegam a ser educados e que retratam, também a realidade social do país.

Para esse autor a escola precisa refletir sobre o seu papel, uma vez que os jovens que chegam a ela nem sempre comungam dos mesmos valores e ideais dos educadores, conforme podemos entender do trecho seguinte:

À escola não basta mais ser informadora, distribuidora de conhecimento a uma geração jovem que nem sempre comunga dos mesmos valores e ideais dos educadores. Há de se buscar a constituição de identidades capazes de promover uma convivência respeitosa e produtiva, nas quais o outro possa sentir-se semelhante e, sem medo, procurar viver em conjunto.

Refletindo também sobre o modelo atual de escola DOWBOR (2006), apresenta exemplos de escola que considera fortemente em seu currículo as características e potencialidades locais e propõe uma escola que vincula as atividades curriculares aos potenciais da região. Desta forma, acredita o autor que será possível formar pessoas capazes de tomar nas mãos o destino próprio e de sua comunidade.

Discutir os potenciais locais em um contexto metropolitano, tendo como referência um bairro constituído por ocupações irregulares é tarefa aparentemente impossível ou que pode parecer inútil. Porém, é importante notar que a área em tela ainda encontra-se em processo de ocupação e é possível encontrar remanescentes de mata atlântica com nascentes de água limpa, fauna e flora típicos. É uma região que demanda políticas públicas de atendimento social e de preservação do meio ambiente.

Parece fundamental, em momento em que muito se estuda, pesquisa e produz sobre a qualidade do ensino oferecido por nossas escolas, sobretudo pelos sistemas públicos, que se coloque em discussão o modelo de escola dominante nestes sistemas. Afinal o fraco desempenho das crianças nas avaliações internas e externas não pode ser creditado apenas à deficiência técnica dos professores ou à falta de interesse dos alunos. Ganha importância fundamental discutir que relação existe entre o fraco desempenho dos alunos e um modelo de escola que organiza os tempos e espaços de aprendizagem em função de motivações externas aos estudantes. Em alguns casos essa motivação é apenas algo distante e pouco significativo, em outros, aquilo que é apresentado como motivação se constitui em fantasma paralisante. Surge então a necessidade de buscar outro sentido para a escola, sobretudo nas regiões mais pobres e praticamente abandonadas pelo poder público. Muitas vezes escolas inseridas em territórios com alto potencial econômico decorrente de riquezas naturais e culturais, não consideram estes recursos na organização dos tempos e espaços do currículo oferecido às crianças.

A desconsideração das potencialidades locais e do direcionamento da educação para o desenvolvimento do território – quer se trate de uma região metropolitana ou rural – tem contribuído para a esterilidade da ação educativa a para que os esforços empreendidos com o fito de interferir no cotidiano da escola pouco ou nenhum resultado venha alcançando. A expectativa dos educadores e dos jovens em pouco ou nada tem se modificado no que diz respeito ao problema da falta de credibilidade no ensino oferecido nas escolas.

Neste contexto, parece necessária a construção de novos parâmetros de avaliação para as unidades e sistemas de ensino de modo a contemplar o desempenho individual dos seus alunos em processos de avaliação e que também valorizem a contribuição da unidade escolar e de seus alunos na mudança de perspectiva das pessoas que vivem no território onde a escola está inserida. Desta forma será possível colocar em discussão a noção de “ensino de qualidade” e também problematizar os fatores que são indicados como causa da má qualidade anunciada e, em muitos casos, utilizada para atacar a escola e seus educadores. A construção de parâmetros de avaliação pautados pela contribuição da escola para a melhoria da qualidade de vida da comunidade onde ela está inserida será possível quando os professores e alunos puderem dar sua contribuição neste processo.

Os fatores indicadas como justificativa para a baixa qualidade do ensino oferecido às crianças que freqüentam a rede pública na cidade de São Paulo são vários. Um deles é a formação insuficiente ou inadequada dos professores. Essa constatação não é diferente daquela que ocorre em outros sistemas e que vem mobilizando grande parte da sociedade brasileira. Em decorrência deste fato, a formação de professores tem sido tema recorrente na preocupação de amplos setores da sociedade brasileira. Assim, estudiosos e pesquisadores do campo da formação de professores, gestores e

pessoas interessadas pelos rumos da educação concordam que a formação inicial não é suficiente, quer pela qualidade precária dos cursos de graduação quer em virtude da dinâmica da sociedade em constante mudança.

Neste cenário fica evidente que a formação de professores vem se apresentando como o grande desafio da atualidade. Para muitos uma decorrência de alguns fenômenos que foram se constituindo em marcas das sociedades à medida em que o pensamento moderno começou apresentar sinais de exaustão e que a realização das “promessas da modernidade” passaram a se tornar cada vez mais distantes, (SANTOS, 2000). O mais importante destes fenômenos é aquilo que vem sendo chamado de crise de paradigmas. O modelo de escola concebido a partir do determinismo newtoniano, do racionalismo cartesiano e da neutralidade e objetividade positivista é questionado pelas novas descobertas científicas, como o princípio da indeterminação, da probabilidade e da complementaridade. Neste contexto, não há mais lugar para uma escola organizada em função da eficácia e do lucro, e se torna importante que ela seja construída como espaço de formação humana, preocupada com a melhoria da qualidade de vida humana coletiva (SANDER, 1984) Esta situação vem colocando algumas questões que demandam formação dos professores.

Neste sentido, destaco inicialmente as demandas decorrentes da democratização do acesso à escola, como a necessidade de garantir a permanência da criança na escola que exige do professor, entre outras coisas, capacidade para trabalhar coletivamente, promovendo a unificação do conhecimento através da realização de projetos interdisciplinares SILVA (1999). Outra demanda importante e que justifica a necessidade de formação é a questão da profissionalização docente. Há hoje a constatação de que, embora exista vasta produção de conhecimento sobre a prática docente, os professores não o têm incorporado a sua prática cotidiana, que muitas vezes é exercida sem o cuidado que deve cercar uma atividade de tamanha importância. Esta situação que chama atenção para a necessidade de profissionalização também possibilita o questionamento sobre o lugar e a forma que este conhecimento vem sendo produzido. Aqui vale ser destacada outra demanda que, para alguns autores, aponta no sentido da formação dos professores: a idéia segundo a qual os espaços de atuação são também espaços de produção e não apenas de consumo de conhecimento, como assinalado em BENZATTI (2008: P.20):

As histórias aqui relatadas apresentam uma lógica que entende o processo de formação como um processo de construção do conhecimento e não apenas um processo de consumo de informações...

Neste sentido é importante destacar a fala do professor Rui Canário para quem:

Desde a década de setenta que vivemos tentativas de promover mudanças nas escolas e nas práticas dos professores que, baseadas em estratégias conduzidas ‘de cima’ para ‘baixo’ consiste em fazer dos professores meros ‘aplicadores, na periferia das decisões tomadas ‘no centro’. Reside aqui a explicação para o paradoxo de o desenvolvimento de inovação educacional se ter traduzido, em muitos casos, num esforço da tutela sobre as escolas e sobre os professores. Ou seja, pretendeu-se ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos, metodologia que conduz não a superar, mas sim a reforçar o caráter tradicional das práticas escolares transformando os professores em alunos (Canário, 2005).

Assim há também concordância no sentido de que há necessidade de formação continuada como complemento à formação inicial, para uns, com o objetivo de suprir os déficits desta formação e, para outros, como possibilidade de desdobramentos da prática e da utilização das reflexões sobre essas práticas como elementos de formação coletiva e de produção de conhecimento.

Um dos sinais de que a problematização das práticas contribuiu para o processo de formação coletiva foi o nível de aceitação que o Projeto Escola Aberta passou a ter a partir do momento em que a comunidade passou a ver os frutos do projeto (Almeida, 2008: p. 68).

Essa constatação tem orientado alguns estudos e programas de formação para as questões relacionadas ao cotidiano das escolas porém em sua grande maioria estes estudos e programas têm como foco apenas a formação dos professores o que deixa de lado o fato de que em um cenário de trocas tão complexas como vem se tornando a organização escolar as relações de mediação para o conhecimento não são realizadas apenas pelos professores. Hoje há outros sujeitos atuando no processo educativo que se realiza na escola ou sob sua orientação. A não consideração desta situação pode exercer influência importante para que as medidas adotadas pouco venham contribuindo com a melhoria das práticas cotidianas. É em decorrência de praticamente não ocorrerem mudanças visíveis nas práticas que nas avaliações que se tem feito sobre os processos de formação oferecidos aos professores tem aparecido com grande destaque a resistência destes aos processos de mudanças.

Por outro lado, nos contatos que mantenho com educadores, tenho até observado uma certa crítica por parte destes aos projetos de formação, sobretudo em relação ao distanciamento entre eles e a prática cotidiana. Neste sentido é possível observar uma situação que parece paradoxal: os discursos dos programas de formação criticam o distanciamento entre aquilo que o professor ensina e a realidade dos alunos e os professores percebem um distanciamento entre aquilo que os programas de formação oferecem e aquilo que eles necessitam para desenvolverem o seu trabalho cotidiano. O que se percebe é que conforme assinala o professor Rui Canário, anteriormente citado, os programas de formação transformam “os professores e em alunos” e seus formadores freqüentemente assumem a empáfia e arrogância dos professores que eles mais criticam.

Outro aspecto que merece ser destacado, na medida que interfere diretamente no trabalho cotidianamente desenvolvido pela escola, é o fato das formações serem praticamente destinadas aos professores, voltada exclusivamente para a mediação para o conhecimento formal. Parece necessário que os programas de formação enfrentem o fato de que o professor não é mais o mediador exclusivo para a construção do conhecimento, hoje ele divide esse papel que tradicionalmente foi atribuído exclusivamente a ele com outros sujeitos internos e externos à escola. Por outro lado é preciso considerar também que ele não exerce apenas o papel de mediador para o conhecimento que tradicionalmente lhe foi atribuído pelo nosso modelo de escola. Segundo Silva (2008) à sua função de mediador para a construção do conhecimento foi acrescido a tarefa de mediador para a construção de identidade, como vemos no trecho seguinte:

Deste modo, o educador vê acrescido ao seu anterior trabalho de mediador para o conhecimento o de formador de identidades, o que implica em comunicar significados, valores, propostas de vida. Em uma palavra: há que se superar a mera informação para atingir-se a formação. Silva (2008).

Essa situação nos encaminha para uma questão fundamental que vem merecendo atenção nos estudos sobre formação de formadores: há um modelo de relação entre aquele que ensina e aquele que aprende que orienta a relação entre os professores e seus alunos que é semelhante ao modelo de relação que orienta os programas de formação dos formadores, embora se proclame nos cursos de formação a necessidade de agir diferente. Trata-se de um modelo que privilegia a dimensão objetiva do trabalho e do estudo e que dá pouca importância à dimensão subjetiva envolvida nestes dois aspectos do desenvolvimento humano. Ao comentar sobre o trabalho humano ser pensado adequadamente SILVA, (2000: p. 39) assim se manifesta:

Pensar adequadamente o trabalho humano é considerá-lo dotado de duas dimensões, intimamente interligadas mas com alguma autonomia: a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva. Por dimensão objetiva, pode-se entender os fatores que estão situados externamente ao trabalhador, enquanto a dimensão subjetiva situa-se internamente ao trabalhador e é constituída basicamente pela sua forma de percepção da realidade e pelos significados que atribui às coisas e pessoas com as quais interage, incluída aí a sua própria pessoa.

Observando o trabalho das escolas pesquisadas, e também aos momentos de formação destinados aos educadores permitiu perceber que as justificativas apresentadas pela escola como incentivo ao estudo para os alunos, ou pelos formadores como incentivo ao trabalho para os professores são geralmente fatores externos às pessoas e ao ambiente onde elas vivem e atuam.

Trata-se de um modelo de formação que alimenta um modelo tradicional de escola: baseado no caráter utilitário que tem marcado as relações que se estabelecem nos tempos e espaços desta instituição. Neste sentido, vale destacar que um modelo de escola fundamentado no utilitarismo pouco contribui para melhoria da qualidade de vida humana coletiva, mesmo que apresente bons resultados em processos de avaliação que privilegiam resultados quantitativos. Esse modelo que tradicionalmente serviu para formar mão de obra para um mercado de trabalho, hoje que os postos de trabalho são cada vez mais escassos configura-se como uma mistificação. Ao discutir o papel da educação no processo de construção de uma cidadania ativa Dowbor assim se manifesta:

Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. Dowbor, (2006: p.1)

A idéia da escola como um trampolim para que a pessoa escape de seu território, explicitada na citação acima é bastante freqüente no discurso de nossas escolas. Neste sentido a citação nos encaminha para uma reflexão sobre uma proposta de orientação do currículo escolar para o desenvolvimento local, o que coloca para a escola a necessidade de voltar-se para o contexto onde está inserida com vistas a transformar esse entorno e gerar dinâmicas construtivas, como indica o trecho seguinte:

A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje,

quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. (Dowbor, 2006: p 1)

Pensar um projeto de escola que procure orientar o currículo para o desenvolvimento local implica em ampliar o esforço de formação para além dos professores de modo que atinja todos os educadores da unidade e que também inclua no conteúdo e na dinâmica o conhecimento sobre o território. Neste sentido supõe-se uma formação que considere o contexto organizacional como ambiente de formação. Da mesma forma os conteúdos que organizam a formação dos professores não podem estar dissociado do seu contexto de atuação e da subjetividade que organiza a sua atuação enquanto profissional da educação.

A experiência de formação desenvolvida em uma escola da rede pública municipal (ALMEIDA 2003), quando as situações cotidianas foram utilizadas como instrumento de formação, aponta para a necessidade de que a formação continuada, em serviço, não fique restrita aos professores, mas atinja todos os segmentos da escola. Além disso, ela precisa considerar o ambiente organizacional em seus aspectos sociais, culturais, políticos etc. A formação nesta perspectiva, considera que a ação educativa não é exercida apenas pelos professores o que levou a ampliação do público alvo da formação para os demais segmentos da escola.

Embora tradicionalmente o processo de ensino e aprendizagem esteja centrado na relação professor e aluno, cada vez mais outros profissionais vão assumindo papel importante no cotidiano da escola. Esta talvez seja uma decorrência do fato da sociedade estar exigindo cada vez mais que a escola deixe de ser caracterizada apenas como uma instituição de ensino e se assuma como uma instituição que fundamentalmente educa e cuida, em um cenário marcado por demandas específicas. Assim o local de formação precisa ser considerado no processo de formação também como espaço para ser melhorado de modo a permitir que as pessoas se envolvam nas condições de vida no espaço onde vivem.

Isso implica considerar no processo de formação que o trabalho humano é constituído pelas dimensões objetiva e subjetiva e que a construção de um significado para o exercício da docência depende de um processo que começa com a criação de um ambiente onde seja possível o encontro entre as pessoas e a “constituição de identidades capazes de promover uma convivência respeitosa e produtiva, nas quais o outro possa sentir-se semelhante e, sem medo, procurar viver em conjunto”

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Júlio Gomes. **A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola:** relato do trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino. São Paulo. 259p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2003.

ALMEIDA, Julio Gomes. **Como se Faz Escola Aberta?** São Paulo-SP. Paulus, 2005.

BENZATTI, A.L., NHOQUE, J.R. e ALMEIDA, J. G. (Orgs.) **Histórias de Vida: quando falam os professores.** São Paulo: Scortecci, 2008.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local:** www.dowbor.org.br: 2006.

SILVA, Jair Militão. Docentes na Educação Básica: Novas demandas, Novas Competências, Revista Renascença, 1999.

_____ (Org.) **Os Educadores e o cotidiano escolar.** São Paulo, Papirus, 2000.

SANDER, Benno. Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira; Niterói, RJ:UFF, 1984.

SOSA SANTOS, Boaventura de. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido para publicação em 29-07-09; aceito em 05-08-09