

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

THAÍS LOPES DE LUCENA ALVES

**A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES
DA ESFERA PÚBLICA PARAIBANA À LUZ DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA**

João Pessoa

2018

THAÍS LOPES DE LUCENA ALVES

**A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES
DA ESFERA PÚBLICA PARAIBANA À LUZ DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba – (PPGA/UFPB) como requisito para aprovação no Mestrado em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo.

João Pessoa

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474p Alves, Thaís Lopes de Lucena.

A prática da formação dos gestores escolares da esfera pública paraibana à luz da Reflexividade Crítica /

Thais Lopes de Lucena Alves. - João Pessoa, 2018.

136 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Gestão Escolar. 2. Formação dos Gestores. 3. Reflexividade Prática. I. Título

UFPB/BC

THAÍS LOPES DE LUCENA ALVES

**A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES
DA ESFERA PÚBLICA PARAIBANA À LUZ DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

Dissertação aprovada em: 27/02/2018

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo (orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho (examinadora interna)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof.ª Dr.ª Janette Brunstein (examinadora externa)
Universidade Presbiteriana Mackenzie

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, Todo Poderoso, pelas graças estendidas e por ser a quem minha boca se abre sempre em oração, pedido de auxílio e em júbilo e que, certamente, estendeu Suas bênçãos a este projeto.

À minha família, Terezinha (mãe), Isis Tamara (irmã) e Izaías (pai), que me recebe todos os dias com minha bagagem de atribulações cotidianas e, mesmo assim, recarregam minhas energias. Ao meu amor Inácio Araújo, amigo, companheiro que me apoia a cada passo e decisão, fazendo-se paciente e por perto sempre que preciso.

Ao meu orientador Marcelo de Souza Bispo, pela competência em sua vivência acadêmica e fora dela, e por me apoiar nessa jornada sempre com foco e direcionamento coerente para concretização deste projeto, além do esforço permanente em nos tornar melhores sempre, inclusive trazendo ao programa umas das principais autoras (Cunliffe) da minha pesquisa para o PPGA.

Aos membros da banca, Ana Lúcia e Janette Brunstein, pelo tempo e atenção que destinaram ao trabalho, com contribuições significativas que modificaram o rumo da pesquisa e fizeram-me refletir sobre ela.

Ao corpo docente do PPGA e coordenação, pelas aulas em grande nível de competência e geração de conhecimento, pela diversidade de abordagens que nos permearam e motivaram a implementar tudo que foi ensinado.

À Andressa Sullamyta Pessoa de Souza, amiga, quase irmã de longas datas, com quem compartilho conhecimento e experiências e que teve sua grande parcela de contribuição a este trabalho.

Aos meus colegas da Turma 41, em específico à Josi e Helaine, pela amizade e carinho, e aos que fazem parte do grupo de pesquisa PBS, em especial Nívea, Elton e Aline, que me mantiveram firme, apoiando e ajudando uns aos outros em tão pouco tempo, mas com contribuições relevantes, além da partilha de angústias, medos e alegrias.

À CAPES, pelo investimento que permitiu a minha permanência no programa durante esses dois anos.

“A escola é a própria vida”

Fábio Fonseca

RESUMO

O contexto e as diferentes demandas da sociedade fizeram com que sistemas educacionais fossem vistos como organismos vivos marcados por redes dinâmicas de interação social que se relacionam e influenciam direta e indiretamente a atuação dos seus atores (LUCK, 2008). Contudo, fatores como a corrupção e o despreparo dos gestores (públicos e privados) para o gerenciamento eficaz dos recursos financeiros, humanos, tecnológicos e outros na Gestão Escolar intensificam a probabilidade de baixos índices educacionais. Portanto, profissionais qualificados e motivados são importantes para o sucesso do sistema educacional. Sendo assim, a formação dos gestores escolares torna-se fundamental para o alcance da qualidade, e essa formação pode ser melhor desempenhada com o desenvolvimento da reflexividade crítica (CUNLIFFE, 2016). Dessa forma, este estudo tem por objetivo analisar a reflexividade prática dos gestores de escolas públicas na Paraíba acerca das políticas de formação e da prática de gestão no cotidiano. Assim, para cumprir este objetivo, a escolha teórica e metodológica do presente estudo está alicerçada na Reflexividade Prática (CUNLIFFE, 2012, 2016) e sob a lente dos Estudos Baseados em Prática, principalmente na abordagem dos 12 Ps da Prática (ANTONACOPOULOU, 2008, 2016). Considera-se, assim, uma pesquisa de natureza qualitativa, contando metodologicamente com métodos como *shadowing*, conversas informais, observação participante e entrevista com roteiro semiestruturada, que foram triangulados para composição da análise nas formações realizadas pelo estado da Paraíba e um município do estado e na escola do estudo. Como achados, verifiquei que as formações, tanto no estado quanto no município, precisam ser mais bem planejadas e organizadas para de fato compor uma formação coerente com as novas demandas educacionais e do cotidiano escolar do gestor. Para isso, elaborei uma proposição de como se poderia potencializar a formação dos gestores, formando uma rede integrada de colaboração.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação dos Gestores. Reflexividade Prática.

ABSTRACT

The context and the different demands of society have made educational systems were seen as living organisms marked by dynamic networks of social interaction that relate and directly and indirectly influence the performance of their actors (LUCK, 2008). However, factors such as corruption and unpreparedness of managers (public and private) for the effective management of financial, human, technological and other resources in school management intensify the probability of low educational rates. Therefore, qualified and motivated professionals are important to the success of the educational system. Thus, the training of school managers becomes essential for the reach of quality and this training can be better performed with the development of critical reflexivity competence (CUNLIFFE, 2016). Thus, this study aims to analyze the practical reflexivity of managers of public schools in Paraíba on training policies and management practice in daily life. in order to accomplish this objective, the theoretical and methodological choice of the present study is based on Practical Reflexivity (CUNLIFFE, 2012, 2016) and under the lens of Practice Based Studies, mainly in the 12 Ps approach of Practice (ANTONACOPOULOU, 2008, 2016). It is considered a qualitative research using methods such as shadowing, informal conversations, participant observation and interview with semi-structured script, which were triangulated for the composition of the analysis in the formations carried out by the State of Paraíba and a municipality of the state and study school. As findings, I verified that both formations in the state and in the municipality need to be better planned and organized to actually compose a formation that is consistent with the new educational demands and the scholarly daily life of the manager. For that, I elaborated a proposal of how one could potentiate the formation of the managers, forming an integrated network of collaboration.

Keywords: School Management. Training of Managers. Practical Reflexivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mandala da Gestão Escolar.....	23
Figura 2 – Hierarquia da Educação Brasileira.....	24
Figura 3 – A natureza dinâmica da prática.....	35
Figura 4 – 12 Ps da prática	37
Figura 5 – Diálogo reflexivo	40
Figura 6 – Trajetória de acesso ao campo	52
Figura 7 – Credenciamento e Auditório	55
Figura 8 – Formação na sala de aula	56
Figura 9 – Mesas-redondas.....	57
Figura 10 – Passos da Reflexividade Prática.....	58
Figura 11 – Divisão das seções conforme os objetivos.....	63
Figura 12 – Estrutura organizacional das secretarias educacionais estadual da PB e municipal de JP.....	72
Figura 13 – Tríade da Gestão Escolar	72
Figura 14 – Apresentação de trabalho	85
Figura 15 – Plataforma Fundação Vivo	88
Figura 16 – Divisão das unidades do curso	88
Figura 17 – Metodologia do curso	89
Figura 18 – Navegação.....	91
Figura 19 – Atividade 1	91
Figura 20 – Fórum virtual	93
Figura 21 – Unidade 2	95
Figura 22 – Atividade 2	96
Figura 23 – Participações no Fórum.....	97
Figura 24 – Unidade 3	98
Figura 25 – Tecnologias Assistivas.....	99
Figura 26 – Atividade 3.....	100
Figura 27 – Fórum Geral – Atividade 3	101
Figura 28 – Apresentação do curso	104
Figura 29 – Como aproveitar o curso	105
Figura 30 – Passo a passo para implantação de uma gestão inovadora.....	106
Figura 31 – Atividade de Avaliação	106

Figura 32 – Fluxo do processo de formação dos Gestores Escolares	117
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transição de um modelo estático para paradigma dinâmico da organização escolar.....	21
Quadro 2 – Conceitos de prática	33
Quadro 3 – Tempo vivendo o campo	59
Quadro 4 – Resumo das técnicas de coleta e análise dos dados	62
Quadro 5 – Proposição de formação pelos gestores.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices do IDEB da escola municipal.....	113
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CECAPRO	Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
EBP	Estudos Baseados em Prática
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMUP	Federação das Associações dos Municípios da Paraíba
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAF	Plano de Aplicação Financeira
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDAM	Secretaria de Estado do Desenvolvimento e Articulação Municipal
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCE	Tribunal de Contas do Estado
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Gestão Escolar: evolução e formação dos gestores	19
2.1.1 A evolução da Administração Escolar à Gestão Escolar Democrática	19
2.1.2 O Diretor Escolar, seu papel e funções.....	25
2.1.3 Políticas de formação dos gestores escolares	28
2.2 O contexto escolar sob a ótica dos estudos baseados em prática e da reflexividade crítica.....	32
2.2.1 Reflexividade Crítica	38
2.2.2 Reflexividade Crítica na Gestão Escolar	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 Caracterização da pesquisa.....	44
3.2 Percurso metodológico da “Reflexividade Prática”	46
3.2.1 Meu primeiro contato no campo.....	52
3.2.2 Conhecendo a esfera pública	52
3.2.3 A “diretorinha” da turma	54
3.2.4 Entendo um pouco sobre escola	56
3.3 Procedimento para Análise de Dados	61
4 ACHADOS E DISCUSSÃO.....	63
4.1 Apresentação das formações dos gestores escolares à luz da reflexividade	64
4.1.1 Projeto de Extensão sobre Conselho Escolar	64
4.1.2 Pacto social da Paraíba	67
4.1.3 Estrutura das Secretarias de Educação	71
4.1.4 Formação continuada da Prefeitura de João Pessoa (2016 e 2017).....	74
4.1.5 Formação continuada do Estado da Paraíba	75
4.1.6 Formação continuada da Prefeitura de João Pessoa – Fundação Telefônica VIVO88	
4.1.7 Formação continuada Inova – Gestão Inovadora	104

4.2 A Gestão Escolar sob a lente dos 12 Ps da Prática	108
4.2.1 Escola Municipal	112
4.3 Proposição de Formação do Gestor Escolar no Contexto Paraibano	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXO.....	134
APÊNDICE	135

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o contexto e as diferentes demandas da sociedade fizeram com que sistemas educacionais fossem vistos como organismos vivos marcados por redes dinâmicas de interação social que se relacionam e influenciam direta e indiretamente a atuação dos seus atores. Diante desta evolução, o trabalho do diretor escolar como prática social nesse organismo passou a ter enfoque orientador, mobilizador e não mais autoritário e centralizador. Assim, os dirigentes de escolas depararam-se com a necessidade de reciclagem para lidar com essa nova realidade, que não se caracteriza mais somente pela ótica dos modelos administrativos tradicionais, e sim por uma concepção de gestão democrática e participativa (LUCK, 2008).

Dentro destas redes dinâmicas de interação, encontra-se a dimensão política que impacta diretamente os sistemas educacionais, determinando, de maneira geral, como devem funcionar. O quadro pode ser agravado quando as três esferas públicas (União, Estados e Municípios) possuem atribuições definidas, mas não articulam de maneira eficiente a distribuição e o repasse dos recursos para os programas de ensino. Um exemplo dessa desarticulação foi a não adesão dos principais municípios da Paraíba ao pacto de colaboração compartilhada do Projeto SOMA¹ para o desenvolvimento e formação dos profissionais com vistas ao crescimento dos índices educacionais do estado.

Contudo, além da desarticulação entre as esferas políticas, fatores como a corrupção e o despreparo dos gestores (públicos e privados) para o gerenciamento eficaz dos recursos financeiros, humanos, tecnológicos e outros na Gestão Escolar intensificam a probabilidade de baixos índices educacionais (LOUREIRO, 2005). Sobre esses fatores, um estudo realizado com dez escolas, em São Paulo, destaca que o modelo de gestão e, principalmente, o papel dos principais gestores impactam diretamente a aprendizagem dos alunos e o ambiente escolar (ABRUCIO, 2010).

Nesse sentido, diante dessa desarticulação e gestão deficiente, torna-se necessária à reflexão sobre como criar e implementar processos organizacionais e de gestão capazes de fomentar a participação e a formação democrática continuada dos profissionais da educação, como diretores, coordenadores, supervisores, professores e equipe pedagógica (LOUREIRO, 2005; LUCK, 2008; 2014).

¹ O Projeto SOMA trata-se de uma iniciativa que tem por finalidade desenvolver os índices educacionais da Paraíba.

Um exemplo já existente do fomento à valorização desses profissionais pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Ministério da Educação. O mais recente, de 2014 a 2024, apresenta 20 metas de melhoria do sistema de ensino brasileiro, dentre as quais, em seu terceiro bloco, encontra-se a meta 16 que visa “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014, p. 51), ação considerada estratégica para que se alcance a qualidade da educação básica.

Como visto, profissionais qualificados e motivados são importantes para o sucesso do sistema educacional. Sendo assim, a formação dos gestores escolares torna-se fundamental para o alcance da qualidade, e essa formação pode ser melhor desempenhada com o desenvolvimento da reflexividade crítica (CUNLIFFE, 2016).

Dessa forma, utilizo a abordagem de Cunliffe (2002, 2003, 2005, 2016) relacionada à prática da reflexividade crítica da ação dos gestores como atores de suas próprias realidades, como processo de coprodução da aprendizagem a partir dos diálogos reflexivos com outros atores da rede, que pode ser definido como o ato consciente de uma auto existência em que examinamos nossos valores e exercemos a consciência crítica. É um processo que depende da ideia de um eu transformador, continuamente emergente e interagindo com os outros em determinado contexto (CUNLIFFE, 2005; CARMO, 2015).

Contudo, quando tratamos de formação continuada, ainda se enxergam desafios para o aperfeiçoamento no desenvolvimento desses profissionais, especialmente do gestor escolar. Uma pesquisa realizada por Luck (2014) mostra que o valor investimento/ano por diretor feito pelas Secretarias Estaduais para capacitação é, em média nacional, de R\$ 1.810,00 (um mil oitocentos e dez reais) e cerca de R\$ 455,00 (quatrocentos e cinquenta e cinco reais) por parte Secretarias Municipais de Educação. No nordeste, as secretarias estaduais e municipais investem, respectivamente, R\$ 1.456,04 (um mil quatrocentos e cinquenta e seis reais e quatro centavos) e R\$ 83,00 (oitenta e três reais) por diretor ao ano.

Esses dados refletem como o contexto regional apresenta uma grande diferença entre a média nacional, deixando margem para indagações sobre a qualidade do que tem sido oferecido como capacitação para os profissionais do estado, e se isso tem prejudicado, conseqüentemente, o acesso a uma formação que não garante a eles o desenvolvimento de reflexividade crítica sobre as práticas educativas aplicadas, assim como as relações políticas e de poder que perpassam suas ações dentro e fora da escola.

Diante desse contexto, estudos de Moura (2016) e Carmo (2015) apresentam como sugestões de pesquisas futuras adotar a abordagem teórica dos Estudos Baseados em Prática (EBP) para analisar uma Secretaria Estadual de Educação e discutir a formação dos diretores, indagando de que forma vivenciam nas capacitações aspectos do cotidiano escolar, aprendendo, na prática do dia a dia, a lidar com as questões políticas, sociais e de poder inerentes ao convívio com outros atores, como a comunidade, os professores, os profissionais da educação, as secretarias, os pais e os alunos.

A pesquisa realizada por Galvão, Silva e Silva (2012) caracterizou dez competências gerenciais, classificadas entre técnicas, sociais e comportamentais, e os resultados concluíram que a integração família-escola, o disciplinamento da equipe e a aprendizagem permanente fazem parte das principais competências necessárias aos gestores, assim como a experiência vinculada ao contexto social e profissional, pois permitem seu maior desenvolvimento em detrimento a uma educação formal que, para a surpresa dos pesquisadores, apresentou menor impacto no cotidiano escolar desses gestores.

Para acompanhar as novas exigências da sociedade, os profissionais da educação, as escolas e o sistema de ensino precisam desenvolver pensamento crítico (LUCK, 2009). Uma pesquisa, realizada pela Fundação Leman (2012), intitulada “A distância entre a formação inicial de um candidato a gestor escolar e o que se exige dele no efetivo exercício da função - uma proposta de formação para gestores escolares na rede pública estadual no Paraná” tratou, em suas evidências, de um estudo qualitativo, quatro características de escolas que, mesmo com nível socioeconômico baixo atingiram bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essas características foram: 1) integram uma rede de ensino que oferece condições e apoio às mudanças; 2) a gestão dos recursos é com foco na aprendizagem dos alunos; 3) possuem boas condições para o ensino e garantem um bom clima escolar; e 4) possuem Gestão Escolar atualizada e focada no ensino e uso dos recursos tecnológicos, administrativos e pedagógicos (FARIA; GUIMARÃES, 2015).

No Brasil, o art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei Nº 9394/96 estabelece que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica seja feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996). Contudo, segundo Rocha, Carnieletto e Peixe (2007), as experiências escolares evidenciam que os gestores vêm sofrendo, diante das novas demandas sociais, econômicas, políticas e educacionais, as consequências das lacunas de desconhecimento sobre gestão na sua formação básica e a falta

de uma formação contínua e em serviço que permitam aos gestores refletir sobre suas experiências concretas e ressignificá-las no aprender a aprender constantemente.

Diante do contexto complexo de gestão, formação e desafios enfrentados pelos gestores, meu estudo buscou responder ao seguinte problema: **Como promover formações que preparem gestores escolares reflexivos críticos na esfera pública do estado da Paraíba?**

Apresento, assim, os objetivos que abordam esta pesquisa. O **objetivo geral** é: Analisar a reflexividade prática dos gestores de escolas públicas na Paraíba acerca das políticas de formação e da prática de gestão no cotidiano. Por sua vez, os **objetivos específicos** são: 1) Descrever as políticas de formação continuada nas modalidades presencial e a distância realizadas pela esfera pública paraibana de ensino; 2) Conhecer a prática da Gestão Escolar sob a ótica do gestor participante de formação em Gestão Escolar fornecida pelo estado da Paraíba e o município de João Pessoa; 3) Propor ações que, de acordo com os elementos analisados, potencializem a formação dos gestores da Educação Básica Paraibana.

Para atingir os objetivos, nesta investigação, utilizei a metodologia da reflexividade prática, que é uma maneira de pesquisar a própria prática do pesquisador assim como dos sujeitos de pesquisa. Esta metodologia caracteriza-se como uma contribuição metodológica para o campo da Administração e essencialmente da Administração Pública, que pouco lança mão do uso da reflexividade e que tem como vantagem a imersão do contexto em que se atua identificando aspectos subjetivos e inerentes ao “*in*”, ou seja, a percepção de como estamos em relação aos outros, tanto moldando como sendo moldados pelo nosso mundo social (CUNLIFFE, 2003).

Segundo Silva (2015, p.23), “[...] as políticas públicas desenvolvidas por meio de ações em campos específicos, em âmbito federal, estadual e municipal tem se tornado cada vez mais objeto de estudo e de investigação de pesquisadores do ensino superior”. O recorte deste estudo, portanto, está ancorado na reflexividade prática dos gestores de escolas públicas paraibanas diante das políticas de formação e práticas de gestão. Sua contribuição social e política concretiza-se na proposição de política de formação condizente com as demandas dos gestores baseada no princípio da reflexividade prática, vislumbrando a construção de processos de democratização da Gestão Escolar.

Silva (2015) informa ainda que esse objeto de estudo pouco tem sido explorado a não ser por pesquisas realizadas pelos próprios programas de formação, a exemplo da dissertação de mestrado profissional de Oliveira (2016), que trata da Formação de Gestores de Manaus a fim de estruturar um programa de treinamento e desenvolvimento de gestores

voltados à gestão administrativa escolar como membro do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Posso também avaliar a relevância social deste trabalho quando analiso o atual PNE. A meta 19, relacionada à Gestão Escolar, possui uma diretriz que visa desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, assim como a aplicação de uma prova nacional específica com a finalidade de definir critérios objetivos para o provimento de cargo de diretor (BRASIL, 2014). Segundo a definição dessa estratégia, o Ministério da Educação anunciou para 2016 a realização de prova de certificação para postulantes à função de direção de escolas. O exame seria voluntário, e o uso de seus resultados ocorreria mediante adesão das redes de ensino. No Observatório do PNE consta apenas que a estratégia está em andamento e que não possui indicador para mensurá-la, tornando um desafio apresentar formas de atendimento dessa estratégia. Por isso, neste trabalho pretendo contribuir no sentido de propor um programa de formação que busque o desenvolvimento da Gestão Escolar nos seus saberes práticos do cotidiano.

Os indicadores da Educação Básica mostram que havia, em 2014, no Brasil, 70.210 escolas, 626.643 docentes, com 14.806.714 matrículas. Na Paraíba, isso representava 5.602 estabelecimentos, 48.916 docentes e 1.037.073 matrículas. No geral, houve uma redução dos estabelecimentos e aumento da quantidade de docentes e de matrículas, tanto no Brasil quanto na Paraíba. Entretanto, com relação à meta 7² (sete) dos índices do IDEB, nos anos finais do ensino fundamental e médio não se têm atingido os resultados estabelecidos.

No Brasil, o IDEB estimado foi de 4,7 e o atingido foi 4,5 de uma escala de 0 a 10; no nordeste, o índice foi 4; na Paraíba, 3,8 e, em João Pessoa, 3,7 (BRASIL, 2015). Os estados que obtiveram os melhores índices foram os de Santa Catarina e São Paulo com índices de 5,1 e 5, respectivamente. No nordeste, apenas o Ceará obteve índice acima do estimado. Isso demonstra que as políticas não têm suprido com o compromisso estabelecido, e os estados que se destacaram apresentaram mudanças nas políticas educacionais, principalmente no provimento e formação dos gestores como apresentam os estudos (LUCK, 2008; CASTRO, 2009; ABRUCIO, 2010).

Em uma perspectiva prática, meu estudo justifica-se por buscar promover um debate e uma proposta acerca da formação continuada do gestor escolar, identificada como uma lacuna devido à desarticulação política entre município e estado e ações pontuais de

² PNE – Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio.

formação, pois geralmente acontecem apenas uma vez por ano. Para Luck (2009, p.12), “Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais de que nela atuam”, o que demonstra a necessidade de fomentar alternativas de melhores práticas que conduzam ao desenvolvimento dos profissionais de educação e, conseqüentemente, de um ensino de qualidade.

Da mesma forma, Moura (2016) também identificou lacunas na formação do diretor escolar e propôs uma análise mais ampla a nível municipal e estadual, que poderá contribuir para a compreensão do estágio em que se encontram as práticas educacionais da localidade em estudo e planejar ações catalisadoras desse processo.

Segundo uma pesquisa da Fundação Itaú Social (2015), o papel exercido pelo diretor na escola ainda é pouco explorado pela literatura brasileira diante dos diversos papéis que realiza no desempenho da função. Corroborando a identificação dessas lacunas, no XXVIII, no Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação³, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), dos oito eixos de pesquisa da educação, um deles é o eixo 3 – Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. Nas sessões de comunicações orais, acerca desse eixo, havia 72 (setenta e dois) trabalhos. Destes, apenas 6 (seis) tratavam da formação dos gestores escolares. Dessa forma, percebe-se que não há devida atenção ao tema em comparação às questões de currículo, avaliação e formação docente e que, nesse sentido, a área de administração pode contribuir para o desenvolvimento da Gestão Escolar.

Diante da democratização da educação, o diretor continua a ser o principal agente da Gestão Escolar, pois ele é o interlocutor dos pais, alunos, professores, comunidade, órgão central, conselho escolar, considerado o profissional que realiza a teia social da escola. Para Luck (2008, p. 16), “[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”. Portanto, tratar da formação dos gestores escolares preenche a lacuna da deficiência de gestão da prática escolar e social da realidade brasileira.

³ XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, que ocorreu no período de 26 a 28/04/2017, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa – Paraíba – Brasil. Promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) (Email: www@anpae.org.br / Portal: www.anpae.org) em parceria com o Centro de Educação da UFPB. Contou com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPB e da UFCG. O evento teve como tema central: Estado, Políticas e Gestão da Educação: tensões e agendas em (des)construção.

Sob uma perspectiva pessoal, o tema em questão possui convergência com os meus objetivos pessoais, que pretende contribuir com a área de gestão e de educação por meio de um processo de aprendizagem acadêmica e organizacional mais engajado e atrativo, como a reflexividade prática propõe.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A trilha percorrida no referencial teórico dá-se, inicialmente, pela evolução da Gestão Escolar e as influências da Administração Científica e Clássica, até a inserção do conceito de Gestão Democrática. A minha compreensão dessa evolução permitiu entender a mudança no papel do diretor escolar como articulador da gestão, suas funções e como acontece sua formação. Para isso, foi necessário ampliar o conceito de gestão pela lente dos Estudos Baseados em Prática e, assim, compreender o novo contexto da Gestão Escolar sob a vertente da Antonacopoulou, permeado pela abordagem da Cunliffe sobre Reflexividade Crítica, que contribuiu no entendimento das práticas no seu plano de fundo.

2.1 Gestão Escolar: evolução e formação dos gestores

Diante da evolução da concepção da Gestão Escolar, o papel dos seus dirigentes também mudou, pois precisam agora atender a demandas sociais, culturais e econômicas. A escola como organização educacional necessita de gestores com competências específicas e, por se tratar de uma gestão pública, seu processo torna-se ainda mais complexo. Portanto, apresento a evolução desse contexto escolar, o papel dos dirigentes e qual é o percurso formativo realizado por eles.

2.1.1 A evolução da Administração Escolar à Gestão Escolar Democrática

Os primeiros trabalhos sobre a administração escolar foram alinhados à teoria científica de Frederick Winslow Taylor por John Franklin Bobbitt, em 1913, que definiu a “[...] função de diretor como identificador e difusor das tarefas inerentes à organização escolar” (ZUNG, 1984, p.2). Fayol também foi mencionado em artigos que iniciaram em âmbito nacional com Querino Ribeironas obras “Fayolismo na administração das escolas públicas”, em 1938, e “Ensaio de uma teoria de administração escolar”, em 1952 (PARO, 2009).

A primeira fase da Administração Escolar, conhecida também como Administração Educacional, teve seus arcabouços teóricos moldados por aspectos culturais, políticos e das teorias organizacionais em conjunto ao percorrer da história. Perdurou de 1920 até 1960, no Brasil, tendo sido os autores Leão e Ribeiro os pioneiros na discussão sobre a introdução à Administração Escolar, marcada pela concepção burocrática e funcionalista,

comparada à organização empresarial (LIBÂNEO, 2001). Dessa forma, em sua primeira fase, os autores concentravam-se apenas em associar os princípios clássicos de administração ao contexto escolar.

Já entre os anos de 1960 e 1970, a Administração Escolar experimentou uma nova fase na qual seus agentes perceberam a necessidade por mudanças práticas. Os autores Filho e Teixeira (1961 apud BARRETO, 2007) argumentavam que o sistema educacional tinha tornado-se complexo; o professor que ensinava e administrava uma escola pequena não conseguia mais fazer isso, devido à necessidade de competências administrativas até então não requisitadas e definidas, como, por exemplo, a seleção de professores e o ingresso de alunos na escola (BARRETO, 2007).

Essa nova percepção gerou, a partir da década de 1970, maior consolidação da Administração Escolar por meio de uma perspectiva agora crítica. Teixeira (1971) questionou o sistema político, social e educacional da época, pois a uniformização dos métodos e processos de controle aliados à burocratização e centralização dos materiais internos e contratação de pessoas engessava e tornava a administração das escolas ineficientes. Para Teixeira (1971, p. 34), “[...] não há possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia e, na escola de hoje, os processos de ‘racionalização da administração’ destruíram toda integração, transformando-a em uma justaposição de aspectos impostos e mecânicos”. Além disso, o autor defendia que as escolas precisavam ser as mais autônomas possíveis.

No final do século XIX, diante do estabelecimento do pensamento crítico no Brasil, vale salientar que alguns estudos passaram a apresentar o papel do diretor e suas funções (ALONSO, 1976; FÉLIX, 1984; PARO, 2003). Enquanto isso, nos Estados Unidos, a Administração Escolar já era discutida com base nos relatos e opiniões destes profissionais, trazendo questões práticas sobre suas funções, e não discutindo ainda se o seu papel era importante ou não. Além disso, os cursos internacionais de Administração Escolar eram ministrados por professores de renomada competência profissional e, a partir de então, apareceram dissertações e teses contemplando esse campo de estudo, fortalecendo as pesquisas com teor científico e técnico, transformando a prática em teoria sistematizada (BARRETO, 2007).

A influência das pesquisas americanas chegou ao Brasil ainda no século XIX, e Ruy Barbosa, então, chancelou definitivamente o termo Administração Escolar, em 1883. Concomitantemente, aliado ao pensamento norte-americano chegado ao Brasil, a crescente urbanização possibilitou a criação de estudos demográficos como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), que apontaram a necessidade de a Administração Escolar acompanhar as novas demandas urbanas por meio de planejamento de políticas de médio e longo prazo. Assim, no Brasil, diante desse contexto, o diretor escolar passa a ser considerado líder da educação, alma da escola como agente orientador e formador dos professores, além de responsável pelo ensino com foco nas necessidades dos alunos (LEÃO, 1953).

Após o estabelecimento do papel do gestor escolar, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, instituída em 1996, passou-se a utilizar o termo Gestão Democrática na divisão dos poderes públicos e das responsabilidades do município, estado e federação. Essa ação constituiu-se como um marco para a educação brasileira, pois, a partir disso, maior instrumentalização e sistematização puderam ser dispersas por todo o país, estabelecendo-se, assim, um novo formato de gestão que agora envolvesse todos os agentes ligados ao contexto escolar no processo de tomada de decisão.

Endossando essa evolução apresentada pela constituição, Paro (2003) levantou discussão que evidenciou, em sua percepção, a falha da Administração Escolar em replicar os princípios de gestão privada para a gestão pública escolar. Seu argumento preconizava que, além do desempenho de aspectos administrativos, o diretor deveria atender principalmente às demandas da comunidade e resolver os problemas sociais e econômicos do seu entorno. Sendo assim, defendia que Administração Escolar não permite transformação social, e que esta só pode ser alcançada com a gestão democrática.

Nesse sentido, para Luck (2008, 2014), o conceito de gestão democrática, adotado pela constituição e reforçado por Paro (2003), é que o papel do gestor e do conselho escolar, nos dias atuais, além das competências administrativas e pedagógicas, exige postura de transformação social e contextual, situada na tomada de decisão dos atores que compõem a gestão e o cotidiano escolar. O Quadro 1, a seguir, mostra, resumidamente, o processo de transição do modelo estático proposto pela Administração Escolar para o novo paradigma dinâmico com base na Gestão Democrática:

Quadro 1 – Transição de um modelo estático para paradigma dinâmico da organização escolar

Modelo Estático (Administração Escolar)	Paradigma Dinâmico (Gestão Democrática)
A realidade é regular estável e permanente.	A realidade é dinâmica e construída socialmente.
O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis.	O ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis.
Incerteza, ambiguidade, tensão e conflito são considerados como disfunções.	Incerteza, ambiguidade, tensão e conflito são elementos naturais para transformação.
Os sucessos uma vez alcançados mantêm-se por si mesmos e não exigem manutenção e desenvolvimento.	A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta.

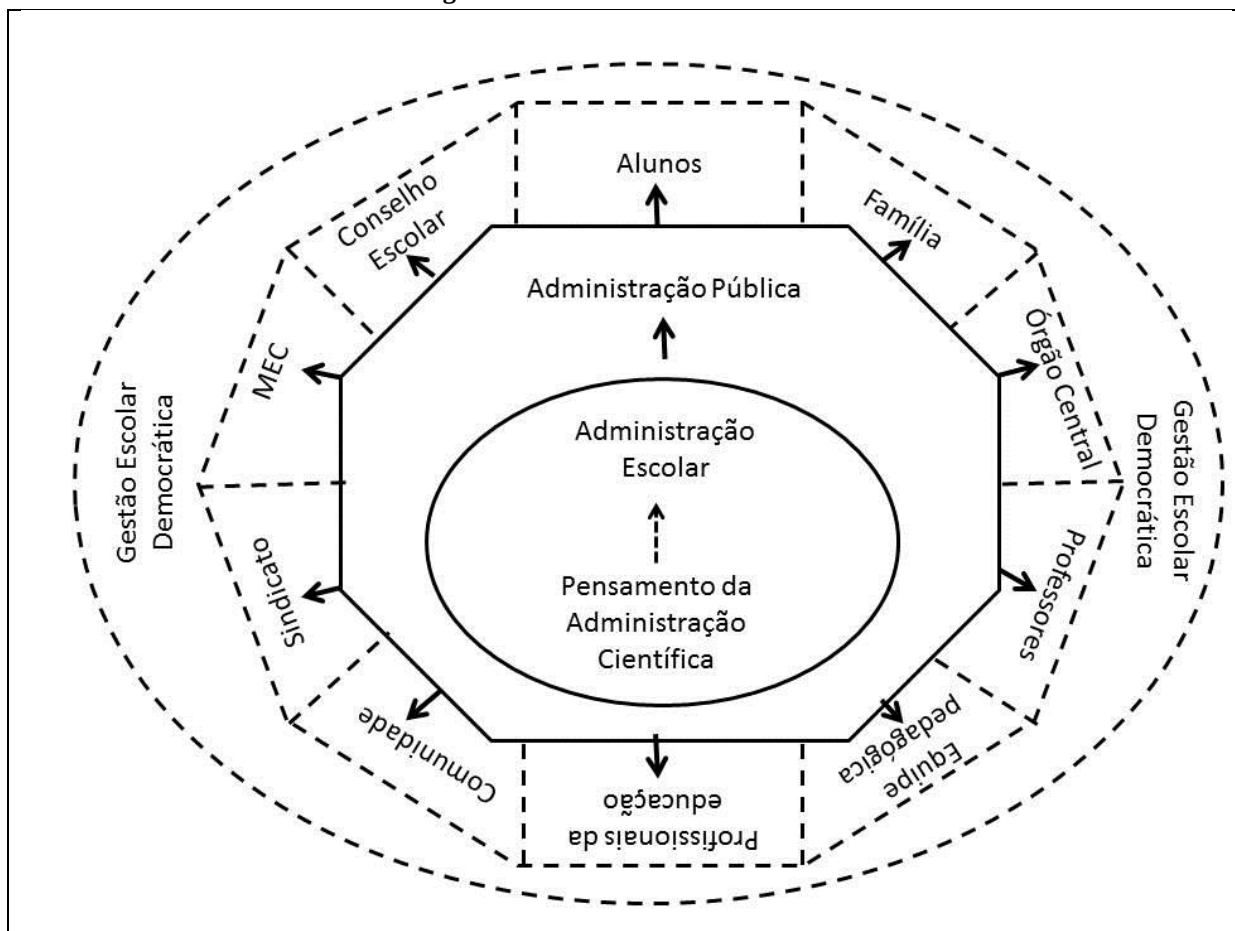
A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o princípio para melhoria.	A principal responsabilidade do gestor é a articulação e mobilização das pessoas.
Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser mudados.	Boas experiências de outros contextos servem apenas como experiências e não para serem replicadas.
A melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas.	A melhor maneira de realizar gestão é por meio da formação e sinergia da equipe.

Fonte: Adaptado de Luck (2008).

O Quadro 1 evidencia que, nas décadas de 1950 até o final de 1980, a realidade da Administração Escolar foi a base da educação. Contudo, após esse período, o paradigma dinâmico, diante do contexto social e das novas exigências nas práticas do gestor escolar, estabeleceu a articulação e mobilização das pessoas como sua principal função. Dessa forma, tem-se uma mudança não só no papel dos gestores, mas de todos os atores da escola que assumem responsabilidade pelos impactos de suas ações. Os profissionais da educação, sejam eles diretor, coordenador, professor, zelador ou supervisor, são agentes públicos e não meros funcionários de uma organização. São profissionais que exercem função administrativa em prol do direito outorgado às pessoas à educação, que deve ser viabilizado não como simples cumprimento das atividades burocráticas, mas sim como tarefa de cidadania.

Diferente da gestão empresarial, a Gestão Escolar pública somente pode realizar o que diz a sua legislação vigente em todas as suas esferas federal, estadual e municipal, seguindo respectivamente essa ordem hierárquica de poderes. Quando se trata de legislação educacional, as normas referem-se tanto às questões pedagógicas quanto administrativas. Já a gestão empresarial/privada visa objetivos particulares de seus proprietários.

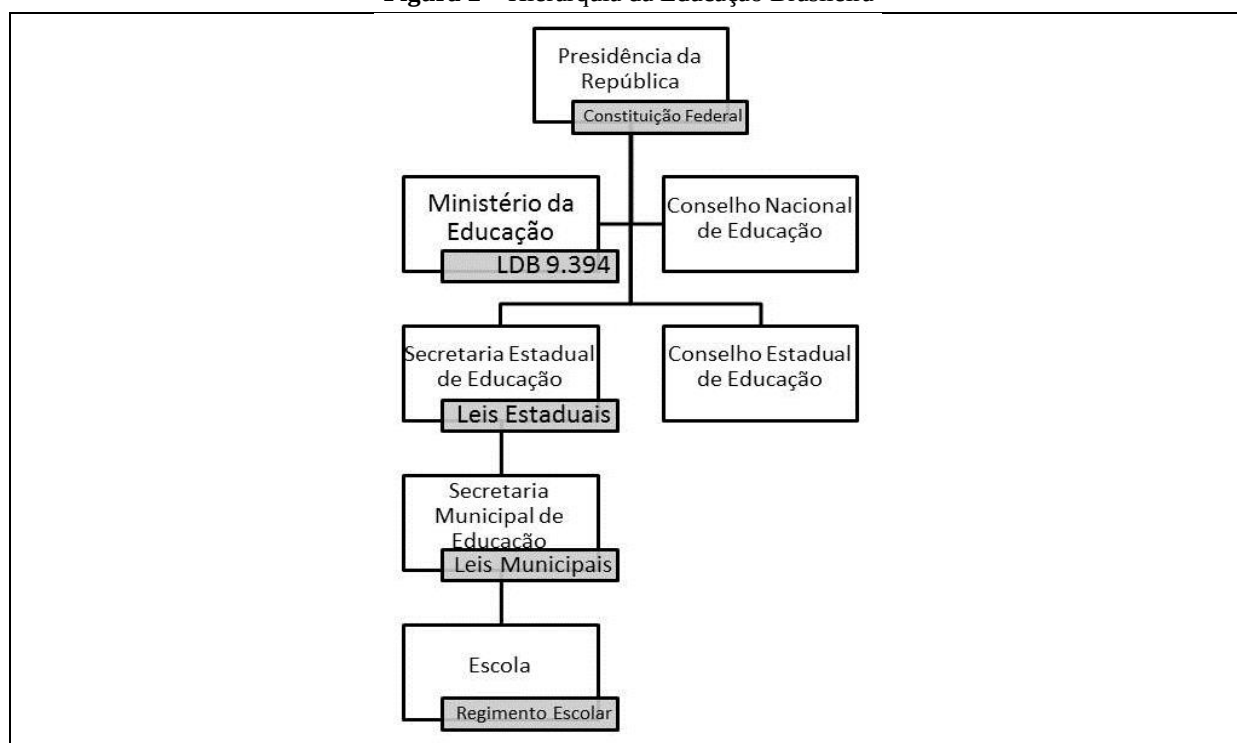
Nesse sentido, a Figura 1 representa a evolução da construção da Gestão Escolar, partindo de sua origem, com base na Administração Científica, até a atual gestão democrática (LIBÂNEO, 2001).

Figura 1 – Mandala da Gestão Escolar

Fonte: Autora (2017).

A ideia da Mandala da Gestão Escolar representa esse processo de evolução que culminou na descentralização da Gestão Escolar, hoje percebida como uma das mais importantes tendências das reformas educacionais a nível mundial, ou seja, a democratização (ROCHA; CARNIELETTO; PEIXE, 2007).

No centro está o ponto de partida, a Administração Escolar, que teve como base o pensamento da Administração Científica, nas décadas de 1930 até 1980. Em seguida, está o entendimento, adotado a partir da Constituição Federal de 1988, no qual a educação é pública e de direito de todos. Por conseguinte, há uma estruturação do sistema educacional com base nas diretrizes nacionais definidas pelos órgãos federais que representam a União dentro de sua hierarquia, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Hierarquia da Educação Brasileira

Fonte: Autora (2017).

Apesar da hierarquia, a CF de 1988 delega atribuições e autonomia aos estados e municípios. Nesses casos, algumas leis coexistem desde que não venham a ultrapassar os limites da Constituição Federal (PACHECO; CERQUEIRA, 2009). Todas essas leis procuram orientar o funcionamento do sistema educacional, porém, o termo Administração Escolar não consegue abarcar a evolução e a complexidade desse sistema. Seus atores foram ampliados cada vez mais e seu contexto alterou-se. Assim, percebeu-se a necessidade de modificar o termo para Gestão Democrática, última fase da Mandala (cf. Figura 1).

O atual contexto, então, ultrapassa a visão da Administração Escolar e incorpora concepções como a democratização do processo de construção social, a organização do seu projeto político pedagógico, a coletividade da tomada de decisão, o entendimento da importância das relações interpessoais, um clima organizacional satisfatório, cultura compartilhada de participação, além da compreensão das mudanças nas relações sociais, na escola e no sistema educacional (LUCK, 2008). Por isso, nesse novo contexto, o papel do gestor escolar e sua formação constituem-se como principais alvos de reflexão, por serem elementos críticos para o alcance da qualidade no ambiente escolar. Assim, na próxima subseção, apresento o papel do diretor e suas funções no contexto moderno.

2.1.2 O Diretor Escolar, seu papel e funções

Assim como as diretrizes para a Gestão Escolar, a legislação também rege sobre as funções dos gestores no âmbito da escola. Em seu artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a equipe dirigente da escola tem como responsabilidades, em respeito às normas do município e do estado:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- VIII. informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; e
- IX. notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Para alocar estas funções, Libâneo (2001, 2004, 2013) definiu finalidades e políticas da educação por meio de duas concepções de organização escolar: científico-racional e sociocrítica. A concepção científico-racional faz jus ao nome, e refere-se à escola tecnicista e burocrática baseada na realidade objetiva e neutra, que pode ser planejada, organizada e controlada para atingir melhores índices de eficiência e eficácia. Os gestores das escolas que atuam com essa concepção valorizam a estrutura organizacional, a definição dos cargos, a centralização do poder e a racionalização dos recursos e do trabalho.

Já a concepção sociocrítica apresenta três ênfases, a saber: autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. A autogestionária consiste na participação igualitária de todos, com gestão descentralizada e baseada na responsabilidade coletiva. A

interpretativa tem como princípio básico os significados, as intenções e a interação entre as pessoas na construção da realidade e na análise dos processos de organização e gestão, diferente da técnico-científica que defende a objetividade como ordem primária para manter gestão eficiente, e em sentido oposto à interpretativa que entende que as práticas organizativas são socialmente construídas com base nas experiências subjetivas e interações sociais das pessoas.

A terceira concepção é a democrático-participativa fundamentada na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da escola, por meio da construção de tomada decisão coletivamente em prol de um objetivo em comum assumidos pelos membros e com atribuição de responsáveis no cumprimento das decisões (LIBÂNEO, 2001, 2013).

A vertente sociocrítica possui outras características que a conduzem, como: definição clara pela equipe escolar de objetos sócio-políticos e pedagógicos; gestão participativa; qualificação e competência profissional; objetividade nas questões administrativas de controle por meio de coleta de informações verídicas; acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões. Nesse conceito, todos participam da direção, assim como todos são avaliados por todos (LIBÂNEO, 2013).

A visão sociocrítica defende a interligação entre a subjetividade e objetividade. Entende-se que a perspectiva democrático-participativa é influenciada por uma corrente teórica que associa a organização escolar à cultura, quando diz que as pessoas atuam em comunhão e não podem realizar e desenvolver ações sozinhas, mas sim construindo de forma compartilhada. Nesse sentido, de um lado está o caráter de uma organização social que se desenvolve coletivamente e, de outro, uma organização que também necessita de processos organizacionais como planejamento, organização, gestão, avaliação, responsabilidades individuais para responder às demandas e aos objetivos políticos inerentes ao sistema educacional (LIBÂNEO, 2001).

Destarte, a concepção que defendo neste trabalho é a sociocrítica com ênfase na democrático-participativa, por acreditar que as pessoas devem sim fazer parte das tomadas de decisões coletivamente, entendendo que a construção do meio depende da interação e das relações de poder inerentes a este ambiente escolar, assim como também devem assumir suas responsabilidades pelo papel que desempenham na escola. Para garantir o acompanhamento e o cumprimento dessas decisões, é necessário, então, utilizar-se ferramentas de gestão. Nesse sentido, fiz uma análise baseada em qual concepção é empregada pela Gestão Escolar e qual a concepção adotada nas políticas de formação, assim como o papel desempenhado pelo gestor.

O papel do gestor, segundo a legislação, ainda apresenta aspectos burocráticos e que não condizem com a realidade da escola, como: informar aos pais sobre rendimento dos alunos e ao conselho sobre ausência do filho na escola. Esse tipo de atribuição acontece meramente no sentido de cumprir a burocracia. O que realmente cabe ao gestor é a integração família-escola, o engajamento da comunidade e dos pais nos projetos políticos-pedagógicos, a capacitação dos funcionários no sentido de se comprometer com os objetivos educacionais, entendendo que seu trabalho impacta a aprendizagem do aluno, aspectos esses que foram percebidos como relevantes durante as visitas nas escolas e nas anotações do diário de campo apresentados posteriormente (ver Capítulo 4).

Segundo Rocha, Carnielletto e Peixe (2007), o que tem acontecido é a preponderância de aspectos administrativos e burocráticos perante os pedagógicos e de gestão. Assim, para Fernandes e Muller (2006), cabe ao gestor romper com a passividade de apenas responder as demandas dos órgãos centrais como funcionário burocrático do sistema e atuar como representante político-social da educação por uma Gestão Escolar aberta, participativa e engajada com os anseios da sociedade.

Outro papel (considerado um dos mais relevantes) do diretor é o de gerenciar conflitos (MOURA, 2016; CARMO, 2015; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). A escola é um espaço de convívio social e formativo. As pessoas que a frequentam possuem ideias e pensamentos diferentes, tornando-a, conseqüentemente, um ambiente diverso e complexo que desencadeia uma série de conflitos nos quais o gestor atuará como mediador.

Esse papel de mediador de conflitos pode ser percebido em uma pesquisa realizada por Rocha, Carnielletto e Peixe (2007), que aponta que a primeira maior dificuldade, para 45% dos diretores, é a gestão de pessoas; para 29% é a gestão pedagógica e para 26% é a gestão administrativa. Verificaram, ainda, que 32% do tempo de trabalho dos gestores são para atividades relativas à indisciplina e relacionamento interpessoal, equivalente a 13 horas por semana investidos nas questões de gestão de pessoas.

Diante, portanto, das demandas do novo paradigma da Gestão Escolar democrática e do papel moderno do gestor nesse contexto, entende-se que a formação do corpo diretor precisa também ser repensada conforme apresento na seção subsequente na qual discuto as políticas atuais de formação dos gestores escolares.

2.1.3 Políticas de formação dos gestores escolares

Para atender às funções e ao papel descritos, há duas vertentes da Gestão Escolar sobre a formação de diretores nesse âmbito. Uma tradicional, relacionada aos trabalhos de Ribeiro (1938, 1978), que defende uma formação técnica específica para o diretor, entendendo que suas funções divergem das exercidas pelos professores, conforme estabelecido no artigo 13 das responsabilidades dos docentes:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Outra vertente defendida por Paro (2009, 2011) argumenta uma formação essencialmente educativa, baseada apenas na formação do curso de Pedagogia, desconsiderando, assim, a formação em administração como necessária para gerir uma escola, já que, segundo o autor, esta pode ser aprendida no cotidiano escolar (PARO, 2009, 2011).

Para Libâneo (2013), a organização e gestão da escola visam:

Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento das escolas e do trabalho e sala de aula; b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; e c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Nesse caso, o posicionamento da segunda vertente defendida por Paro (2009, 2011), apesar de também reafirmar a gestão democrática, assim como a Constituição de 1988, não corrobora com a divisão dessas funções conforme a legislação e, portanto, discorda da inclusão dos conhecimentos de gestão na formação do diretor.

As políticas compreendem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas que se materializam na gestão (VIEIRA, 2014). Por exemplo, quando a Constituição, no art. 205, afirma que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), está gerando um valor público que se materializa por meio das suas políticas, e quando executadas chamam-se de gestão. Dessa forma, as políticas de formação dos gestores variam de acordo com cada ente público nas esferas municipal, estadual e federal.

Partindo dessas políticas, quanto à qualificação de um gestor escolar, Wittmann e Pazeto (2001) recomenda que sejam constituídas das seguintes exigências: a) formação básica sólida em educação, que compõem um dos cursos entre as diversas licenciaturas; b) qualificação específica e técnica em gestão educacional; e formação continuada, visando associar conhecimentos e experiências, e aprimorar o desempenho pessoal e institucional. Essas qualificações devem constar nas agendas e políticas de formação dos gestores nas três esferas mencionadas. Vale ressaltar que, na prática, as seguintes exigências sugeridas por Wittmann e Pazeto (2001) muitas vezes não são consideradas, já que a indicação dos diretores é influenciada por decisões políticas sem ao menos haver a verificação do currículo deste profissional apenas para garantir apoio eleitoreiro⁴.

Diante de tais políticas, a formação passa a ser vista como essencial para lidar com os contextos complexos, adversos e dinâmicos a fim de exercer a transformação que se espera na escola, rompendo com a lógica autoritária, individualista, e remetendo as decisões, responsabilidades coletivas e partilhadas (MACHADO, 2000).

Esse cenário impõe também aos processos formativos novas maneiras e estratégias de promover o conhecimento, pois, além de adquiri-lo, é necessário saber aplicá-lo e adaptá-lo às novas informações dentro do contexto escolar. O aprendizado coletivo, também se torna mais importante à medida que valoriza os ganhos de autonomia institucional e desenvolvimento profissional. Inclusive, novos métodos passam a ser implementados com o uso da tecnologia e de modalidades de formação à distância.

As modalidades de formação aplicadas no contexto escolar são a presencial, em serviço (*onthejob*) e a distância⁵. A formação presencial se constitui de atividades em sala, explanação de arcabouço teórico com possibilidade de debate e interação entre os sujeitos em um mesmo ambiente físico, e a aplicação do conhecimento na prática só acontece posteriormente à exposição de todo o conteúdo (LUCK, 2008). A formação em serviço

⁴ Formação continuada do estado (2017).

⁵ Notas de campo. Projeto SOMA, março de 2017.

(*onthejob*) acontece na relação prática/teoria/prática, ou seja, com uso de estratégias de troca de experiências, relatos de casos, formação de rede e autoestudo. Assim, os gestores trazem sua realidade para a sala de aula e, juntamente com o mediador e pares de direção, refletem sobre as vivências buscando alinhamento com a teoria para aplicar na escola e, em seguida, retornar à sala de aula para compartilhamento das experiências vivenciadas. Dessa forma, o conhecimento passa a ser permeado pela aprendizagem coletiva e compartilhada.

Apesar do entendimento de que a formação em serviço apresenta mais vantagens, por auxiliar os gestores escolares em exercício a superar as dificuldades do cotidiano da gestão sem retirá-los das suas atividades por muito tempo, a modalidade a distância tomou espaço devido ao seu alcance. É possível alocar em uma mesma turma mais de 100 gestores e formá-los com maior redução de custos, além de garantir a flexibilidade dos cursistas e incorporação de tecnologias ao processo.

Partindo da prerrogativa de que todo diretor escolar é ou já exerceu a função de professor, há ainda uma subdivisão da formação dos gestores escolares entre inicial e continuada. Formação inicial refere-se à capacitação de professores que vão assumir o cargo de diretor pela primeira vez⁶ (JOÃO PESSOA, 2007). Essa formação acontece geralmente em municípios e estados que escolhem seus diretores por meio de eleição ou concurso; e formação continuada refere-se a um processo contínuo de desenvolvimento do gestor na busca de auxílio às questões eminentes do seu cotidiano escolar.

Na prática, segundo Rocha, Carneletto e Peixe (2007, p.67), em pesquisa realizada com 380 gestores para verificar o quão apto estão os candidatos a assumirem o cargo de Gestor Escolar da Escola Pública Estadual do Paraná, “67% dos diretores, ao se elegerem, não possuíam capacitação para a função, o que reforça a necessidade dos sistemas de ensino em estabelecer políticas públicas de capacitação prévia para preparação dos gestores escolares”. É possível perceber então que a escola do gestor é a sua própria escola, porém, aliada à relação prática/teoria/prática, ou seja, a modalidade de formação em serviço (*on the job*) tem tornado-se uma excelente alternativa, que pode ser potencializada com o uso das tecnologias de ensino a distância.

Alguns países já entenderam a importância da formação continuada de seus dirigentes como Coreia e Tailândia, na Ásia, e Inglaterra, na Europa. Estes compreendem que os programas de formação continuada são estratégia de qualidade e melhoria do desempenho dos sistemas educacionais por meio de capacitações e incentivos aos líderes escolares. Um

exemplo de referência internacional é o Programa Nacional de Qualificação de Diretores Escolares da Inglaterra oferecido na modalidade à distância com momentos presenciais e tutores integrados para atender aos gestores. O conteúdo curricular do curso trata de áreas obrigatórias como direção Estratégica e *Accountability*, e as optativas como, por exemplo, Ensino Aprendizagem, Liderando e Gerenciando Pessoal, Uso Efetivo e Eficiente dos Recursos e das Pessoas.

A estratégia de ensino é baseada na resolução de problemas, e as tarefas devem estar vinculadas às atividades da escola para que haja efeito direto neste ambiente. Os materiais são elaborados por professores experientes e buscam atender às necessidades individuais dos participantes (MACHADO, 2000).

Dessa forma, o contexto onde o diretor exerce seu papel e funções, dentro da perspectiva da Gestão Escolar democrática, passa a ser alvo de reflexão no subcapítulo a seguir, tendo como base a lente dos estudos baseados em prática.

2.2 O contexto escolar sob a ótica dos estudos baseados em prática e da reflexividade crítica

O termo gestão, por ser erroneamente comparado ao gerencialismo, traz consigo uma carga de significados e desentendimentos que divergem do seu conceito e, por isso, continua sendo mal compreendido e recebendo diversas críticas. Segundo Cury (2002), a origem da gestão vem do latino *gero*, *gerere*, *gestum*, *gessi*, que se traduz como executar, exercer. É um substantivo derivado do verbo *gestatio*, gestação de algo novo, assim como sua origem etimológica *ger* tem significado de germinar, nascer. Já o substantivo *gestus* apresenta-se como gesto, transmissão, indicando comunicação e interação.

Dessa forma, podemos entender a gestão como exercício de lidar com a realidade por meio da criação e do diálogo (PAES DE PAULA, 2016). A etimologia da palavra em inglês, *management*, vem do latim *manusagere* que significa manejar, ou seja, fazer com as mãos. E, na Itália, a palavra *maneggio* significava domar cavalos que, hoje, conhecemos na língua inglesa *pormanage*, atingir objetivos, conduzindo e controlando pessoas; o que se tornou entendimento predominante do que é gestão (PAES DE PAULA, 2016).

Contudo, diante da preocupação de entender, de fato, como é feita gestão no campo dos estudos organizacionais, surgiu uma lente que permite compreender como as pessoas realizam concretamente seu trabalho. O movimento dessa nova perspectiva dos estudos organizacionais começou de maneira muito abstrata, focando mais em aspectos formais e menos com o que realmente acontece no cotidiano das organizações, avaliando seus dizeres e fazeres em tempo real (SCHATZKI, 2006) e no desenvolvimento das atividades organizacionais (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009).

Esse movimento é conhecido por Estudos Baseados em Prática (EBP) e apresenta-se crescente no campo dos estudos organizacionais, principalmente com o marco da “*practice turn*” em âmbito internacional (SCHATZKI, 2001,2005; RECKWITZ, 2002; GHERARDI, 2012; NICOLINI, 2013), e no Brasil está em desenvolvimento (BISPO, 2013, 2017; BISPO; SOARES; CAVALCANTE, 2014; CARMO, 2015; MOURA, 2016). Esse crescimento está associado ao reconhecimento das subjetividades em detrimento da racionalidade limitada sob paradigma funcionalista, no qual as organizações baseavam-se apenas em processos de tomada de decisão relacionados à razão instrumental (GHERARDI, 2006; BISPO, 2013).

Por ser um movimento com várias abordagens (similar a um guarda-chuva), os EBP apresentam muitos conceitos (ANTONACOUPOLOU, 2008, 2016). Essas concepções analisam a prática sob a lente da ação (BOURDIEU, 1990), estrutura, linguagem, símbolos e

ferramentas (TURNER, 1994), como sistema de atividade (ENGESTRÖM et al., 1999), contexto social (LAVE; WENGER, 1990; ORLIKOWSKI, 2000) tecnologia, sabedoria (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003) e estudos da prática nos locais de trabalho (GHERARDI, 2006; BISPO, 2013).

Antonacopoulou (2007, 2008, 2016) apresenta outra perspectiva focada na natureza dinâmica das práticas, nas tensões como uma reflexão da complexidade social no processo organizativo, que coloca o praticante no centro das transformações. Sendo assim, seguem algumas definições diferentes de práticas que refletem sua natureza holística e temporal e podem apresentar posicionamentos ontológicos e epistemológicos distintos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Conceitos de prática

Autores	Conceitos
Schatzki (1996)	Desdobramento temporário e nexos dispersos espacialmente de fazeres e dizeres. Distingue também entre práticas “dispersas” e “integradas” para chamar a atenção para diferentes níveis em que as práticas podem ser entendidas. Práticas dispersas estão preocupadas com a compreensão de como realizar um ato apropriado, enquanto práticas integradas enfatizam os aspectos complexos da vida social, tais como princípios fundamentais que regem a prática.
Rechwitz (2002)	Toda ação humana [...] um rotineiro tipo de comportamento que consiste em vários elementos interligados entre si: corpo de atividades; formas de atividades mentais, ‘coisas’ e seu uso, um conhecimento de fundo na forma de compreensão, <i>know-how</i> , estados de emoção e conhecimento motivacional. Uma prática [...] forma, por assim dizer, um “bloco” cuja existência depende necessariamente da existência e especificidade da interconexão desses elementos.
Warde (2005)	Coordenação de entidades que exigem desempenho para sua existência. Uma performance pressupõe uma prática e uma prática pressupõe performances. Warde identifica três componentes da prática: (1) entendimentos, (2) procedimentos e (3) envolvimento mental, que formam um nexo através do qual os fazeres e dizeres ficam juntos e podem ser coordenados.
Gherardi (2006)	O conhecimento está distribuído entre os humanos e não-humanos e dessa forma compõe o “ <i>knowing-in-practice</i> ” que “significa que o conhecimento é estudado como um processo social, humano e material, estético, emotivo e ético” proveniente de fatores históricos incorporados na prática do fazer e do saber. Prática é um modo, relativamente estável no tempo e reconhecido socialmente, por um conjunto coerente de itens heterogêneos.

Fonte: Adaptado de Antonacopoulou(2008).

Além dessas perspectivas de caráter mais coletivo, autores como Antonacopoulou (2016) e Whittington (2006) apresentam uma concepção diferente que reconhece o papel dos praticantes em práticas, assim como as rotinas compartilhadas de comportamentos, enfatizando as relações entre práxis e praticantes para facilitar o seu entendimento holístico. Para Antonacopoulou (2016), há quatro tendências atuais de definição da prática: 1) referente à natureza temporal e estrutural das comunidades de prática; 2) relacionada aos aspectos observáveis como procedimentos, atividades e discurso; 3) voltada para os pressupostos

ontológicos e epistemológicos e 4) tendência de descrever a prática em relação às regras e rotinas. Porém, para a autora, a prática não é simplesmente um conjunto de rotinas e procedimentos reproduzidos seguindo determinadas regras. Ela entende que as rotinas são dinâmicas e flexíveis e as regras não são estáticas, pois sempre que uma regra é criada, outra é descartada. Dessa forma, o papel das regras e rotinas é importante na constituição da natureza dinâmica da prática.

Nesse sentido, um novo olhar foi despertado sob três questões que adotam uma abordagem fluida para entender a natureza dinâmica da prática. Essas questões envolvem em primeiro lugar a natureza incorporada da prática, em segundo, a concepção de bens internos e externos e, por último, a intencionalidade da prática em relação à sua intensidade e integridade, dando importâncias às tensões como precursores para o seu surgimento.

A primeira questão faz uma conexão entre o tangível e o intangível na nossa vida em que nós e nossas ações estão incorporadas no cotidiano, ou seja, encarnadas em uma maneira de estar envolvido nas interações entre significado (intangível) e ação (tangível). O aspecto mais importante dessa questão é que encontramos o mundo praticando. Prática nesse contexto refere-se ao compromisso com a realização das práticas (DOURISH, 2004; ANTONACOPOULOU, 2008). Sendo assim, a prática não é personificada apenas com a interação entre significado e ação, mas também a forma como é executada para obter novos significados e intenções que a conduz.

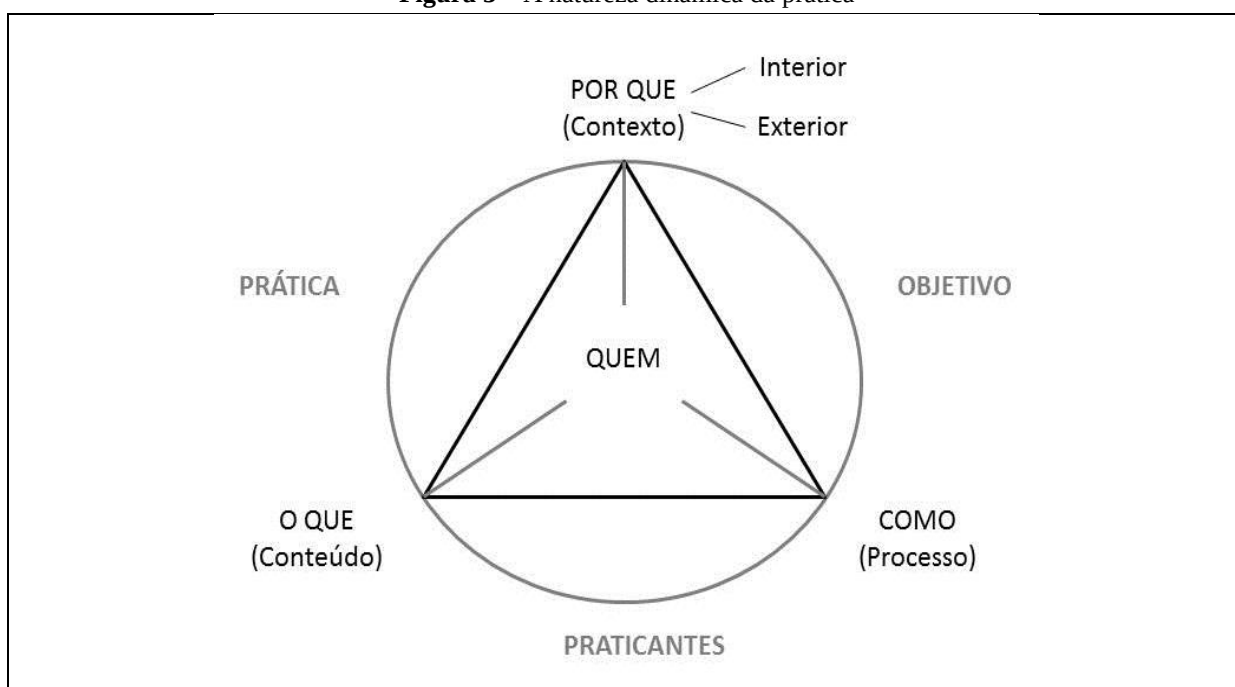
Aspectos como experiência, ação e linguagem também precisam ser analisados para compreensão da prática. Não devemos limitar apenas a *práxis* que é a ação/atividade, mas relacionar também a *phronesis* (origem grega), ou seja, ao modo virtuoso de conhecer, ao julgamento prático em relação ao *telos* (objetivo/finalidade/excelência) a que a prática relaciona-se. Essa compreensão do conhecimento prático remete as cinco virtudes intelectuais de Aristóteles para entender a natureza dinâmica da prática (ANTONACOPOULOU, 2008; BISPO, 2017).

As cinco virtudes intelectuais de Aristóteles são formadas hierarquicamente por *episteme* (conhecimento científico), *techne* (conhecimento artesanal), *phronesis* (sabedoria prática), *nous* (compreensão) e *sophia* (sabedoria). Essas virtudes estão inter-relacionadas, pois tanto a sabedoria prática quanto o conhecimento artesanal são tipos de conhecimento prático, enquanto o conhecimento científico e a compreensão são tipos de conhecimento teórico, que, quando combinados, resultam na sabedoria. O conhecimento científico é uma dedução suportada por princípios básicos; o conhecimento artesanal está preocupado com o exercício do ofício de construir coisas; a sabedoria prática acontece de acordo com o senso

comum sobre o que é bom ou ruim; compreensão sobre os princípios e a sabedoria de compreender a verdade sobre os princípios (TSOUKAS;CUMMINGS, 1997; BISPO, 2017).

Essa ótica aristotélica permite entender a prática por meio do *ethos* que constitui uma prática. O *ethos* de uma prática é como se define sua realização incorporada pelos praticantes, permite um espaço para pensar sobre a prática de forma mais holística, que amplia uma nova conceptualização de prática. A prática aqui não está relacionada apenas aos praticantes, mas à forma que é e como é performada. Essa natureza dinâmica foi representada por Antonacopoulou (2008), conforme Figura 3:

Figura 3 – A natureza dinâmica da prática



Fonte: Adaptado de Antonacopoulou (2008).

Na Figura 3, a natureza dinâmica da prática é representada pelo triângulo central semelhante à visão tradicional da mudança de Pettigrew (1987) relativo a **o que** (conteúdo), **porque** (contexto) e **como** (processo) **com quem** (praticante) ao centro direcionando o processo de mudança, permeados pelos objetivos e pela prática. No “porque” relacionado ao contexto temos uma subdivisão de interior e exterior que representam as virtudes e influências. Essa subdivisão de interior e exterior representa a segunda questão da natureza dinâmica da prática.

O interior são os bens internos, é a capacidade única dos profissionais, sua identidade, emoções e valores. São constitutivos do contexto social por meio dos pressupostos básicos (valores, símbolos, significados e princípios), que refletem os diversos modos de

saber e de incorporar uma prática. São exemplos de bens internos virtudes como justiça, confiabilidade, coragem e honestidade (ANTONACOPOULOU, 2008a).

O exterior são os bens externos, que discutem os aspectos performativos da prática, como ações, atividades, estruturas e procedimentos governamentais, artefatos e ferramentas. Neles estão inclusos os resultados e as recompensas esperadas. São exemplos de bens externos: *status*/riqueza social, prestígio, fama, poder e influência. Os bens externos podem oferecer motivação, orientação e até infraestrutura para construção da prática, enquanto os bens internos acontecem no consciente e inconsciente e oferecem as qualidades da vivência experiencial da prática. Esses bens internos e externos encontram-se pré-definidos e interagem entre si, criando diferentes possibilidades de conexão baseadas em intenções (ANTONACOPOULOU, 2008b).

A terceira questão são as intenções que guiam as práticas. Não basta apenas compreender as interconexões entre os bens internos e externos, se são as intenções que alteram o processo de realização das práticas. Além disso, os aspectos de integridade e intensidade das intenções também influenciam a prática. As inter-relações entre os bens internos e externos são afetados pelas mudanças de intenções que são diferentes no tempo e no espaço. Portanto, as intenções inconscientes são como fonte motivadora da ação e podem fornecer um sentido de passado, presente e futuro e transformar o curso da prática em desenvolvimento (HAMPSHIRE, 1965; ANTONACOPOULOU, 2008).

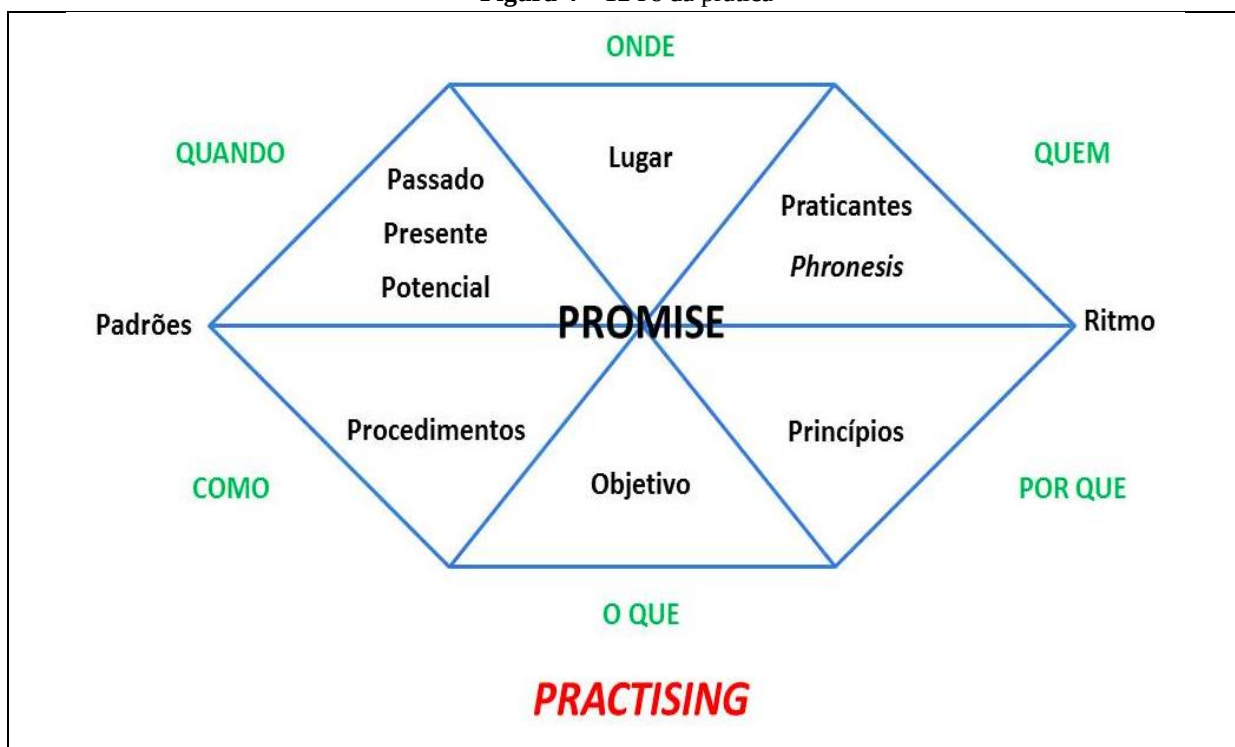
As intenções de uma prática transformam-se constantemente à medida que surgem novas ações, possibilidades, novos significados de reinvenção da integridade e intensidade quando novos bens internos e externos são descobertos. As tensões criadas dentro e entre as práticas reconfiguram o curso da prática, sendo chamada de *practise*. Antonacopoulou (2016) argumenta uma nova lógica de que a prática precisa concentrar-se na *practise* da prática. Segundo a autora, “*practise*” e “*practising*” refletem um processo base de tentar “ensaiando, refinando e mudando” diferentes aspectos da prática e relação entre eles (TSOUKAS; CHIA, 2002; ANTONACOPOULOU, 2008, 2016).

Practising é considerado um processo de repetição, pois é um espaço de múltiplas possibilidades com novas dimensões horizontalmente no tempo e com um entendimento diferente de replicação que implica em reprodução. Portanto, *practising* “[...] como repetição engloba a aprendizagem e a mudança como parte da crítica reflexiva” (ANTONACOPOULOU, 2016, p. 13). Desse modo, a repetição permite uma condição de movimento para gerar algo novo, admitindo espontaneidade aos praticantes para modificar a prática.

A definição de *practise* é o processo de repetição, de desempenhos habituais ou espontâneos de uma prática que permite descobrir ou emergir diferentes dimensões de uma prática (ANTONACOPOULOU, 2008, 2016). Nesse sentido, prática não pode ser confundida com improviso, mas ter o entendimento de que a prática só existe *practising*, transformando e ressignificando os aspectos de sua base. *Practising* exige participação engajada, e a prática e sua *practise* emergem a partir das contribuições individuais e únicas das pessoas que a executam. São essas pessoas que definem o *ethos* da prática por refletir seus aspectos e tentativas *practising*.

Essa compreensão de prática nos permite explicar porque nenhuma prática é sempre a mesma, porque o mesmo praticante pode realizar a mesma prática de forma diferente no contexto e no tempo. Além disso, outros praticantes presentes no mesmo contexto também não realizam a prática do mesmo modo. Essas permutações representam o caráter dinâmico da prática e suas reconfigurações. Essas reconfigurações são como fluxo, como uma estrutura flexível que interliga os seguintes aspectos apresentados na Figura 4.

Figura 4 – 12 Ps da prática



Fonte: Adaptado de Antonacopoulou(2016).

Denominado como os 12 Ps da prática com as palavras que se iniciam com “P” na língua inglesa, *practitioners*, *phronesis*, *procedures*, *principles*, *purpose*, *place*, *past*, *present*, *pace*, *patterns*, *practiseepractising*, e *promise* são aspectos interligados e orquestrados por *practising* em tentativas. Nesse diagrama, temos os praticantes e sua *phronesis*, na qual realizam as escolhas e fazem o julgamento quando lidam com tensões e prioridades concorrentes; os princípios contêm os valores e premissas; objetivos com intenções, prioridades concorrentes, conflito interno e o telos; ‘como’ refere-se aos procedimentos, às rotinas, às regras, às ações da prática; presente, passado e potencial implicam limites de tempo, histórias e projeções futuras; ‘lugar’ representa o contexto e as condições culturais e sociais; os padrões conectam os diferentes aspectos da prática e como está sendo realizada, que dependem do ritmo e da mudança. Todos envoltos a uma prática emergente (ANTONACOPOULOU, 2007, 2016).

Sob esta lente, a prática pode ser realizada de maneira diferente e a maneira como os praticantes a exercem são resultado de adaptação da negociação entre os praticantes e de como eles coconstroem a prática. Indica que a viabilidade de uma prática depende das escolhas dos praticantes. Portanto, o caráter único da prática depende não só das ações, mas da *phronesis*, paixão e compromisso dos praticantes (ANTONACOPOULOU, 2016). Dessa forma, esta lente busca não apenas enxergar as ações da prática, mas o que se encontra no plano de fundo, ou seja, a essência da prática e de como os praticantes a incorporam.

Para ir além das ações e conseguir perceber o plano de fundo das práticas por meio de seus praticantes, utilizo a abordagem da reflexividade crítica.

2.2.1 Reflexividade Crítica

Cunliffe (2002) apresenta uma perspectiva construcionista crítica social que permite reformular as noções de aprendizagem a um processo ativo motivado pelas experiências vividas e construídas como um diálogo relacional em que conecta o conhecimento tácito e explícito, o falar imaginário e o imaginado. Esse processo não acontece de forma estruturada, mas como um processo dialógico. Parte de uma consciência reflexiva baseada na conversa e nas experiências, considerando tão importantes quanto as formas tradicionais de aprendizagem, ou seja, enfatiza que todos somos coautores práticos das nossas experiências.

As abordagens de aprendizagem tradicionais recebem críticas devido ao seu caráter normativo e sistemático de utilizar a teoria para aplicá-la em situações práticas, sem

considerar os problemas complexos, únicos e emotivos que surgem no dia a dia dos gestores (SCHON, 1983). Com base nos aspectos construcionistas sociais, o aprendizado passa a ser visto como um processo incorporado e relacional-responsivo (WITTGENSTEIN, 1980) que muda nossa forma de falar e agir.

Essa maneira de reestruturar o aprendizado dos gestores como uma prática dialógica reflexiva envolve as Teorias da Prática (SHOTTER, 1993) como forma de acessar o conhecimento tácito e encarnado. As perspectivas tradicionais argumentam que primeiro forma-se o conhecimento e depois se implementa a ação (HOLMAN; PAVLICA; THORPE, 1997), porém foram criticadas por não abarcar as experiências do cotidiano (ARGYRIS, 1982; SCHON, 1983). Questões importantes foram levantadas no pós-modernismo que consistia na visão de que os gestores competentes possuem comportamento orientado, defendendo pressupostos subjetivos e reflexivos (CUNLIFFE, 2002).

Entre os autores preocupados com as críticas sobre o campo da gestão, surgiram três abordagens. A primeira questionava a legitimidade da gestão e suas questões sociais, políticas e morais relativas ao processo de trabalho voltado para noções ideológicas de dominação e realidade organizacional, desconstruindo os estudos organizacionais tradicionais (CALAS; SMIRCICH, 1992). A segunda preocupava-se com os aspectos epistemológicos e envolvia o “[...] ensino de análise reflexiva crítica ou a capacidade de problematizar premissas e gerar diferentes perspectivas” (CUNLIFFE, 2002, p.4). Nas duas abordagens, o conhecimento ainda é visto de maneira objetiva e analítica como crítica a um texto, processo ou teoria, ou seja, o foco continua no intelectual e não no agir da situação.

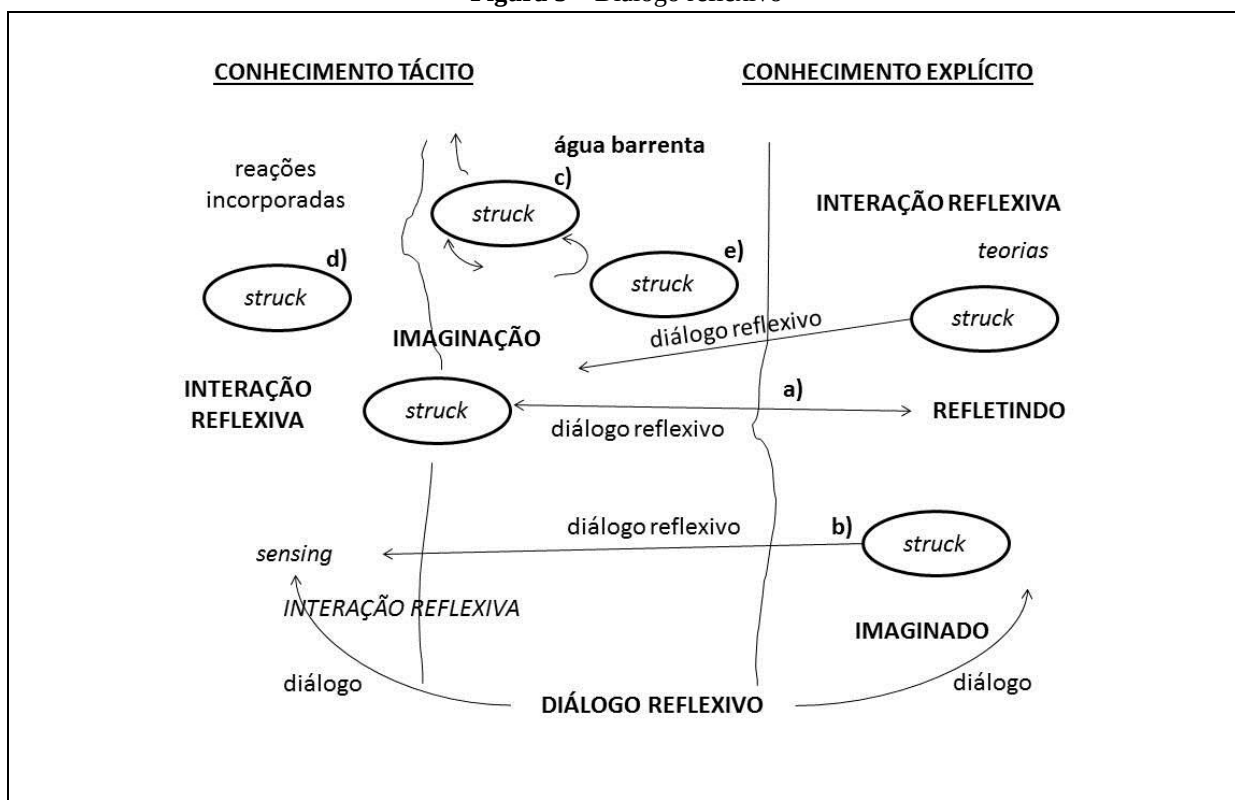
A terceira abordagem, defendida por Cunliffe (2002) para preencher esta lacuna encontrada, consiste em desenvolver a prática crítica dentro da própria experiência, considerando um mundo caótico, incerto e “pós-moderno” (CHIA; MORGAN, 1996, p.39). Esses autores, Cunliffe, Chia e Morgan, argumentam com base em um incentivo à “capacidade negativa” que permite os gestores estarem abertos ao incerto e emergente mundo social, assim como consciente da construção da realidade e a atenção a questionamentos de seus próprios caminhos.

Nesta perspectiva, a teoria baseia-se na construção das realidades sociais e em nossas interações ligadas por um processo contínuo em torno de nós enquanto falamos e agimos. Significa dizer que a prática dialógica reflexiva retrabalha o conhecimento como “*knowing-from-within*”, isto é, “conhecendo por dentro”, “internamente”, compreendendo a situação no que fazemos e dizemos (SHOTTER, 1993, p.18). Portanto, a aprendizagem pode

ser entendida como incorporada, relacional-responsiva em que somos “*struck*”, ou seja, atingidos e não apenas como uma aprendizagem cognitiva (WITTGENSTEIN, 1980, p. 85).

Na Figura 5, Cunliffe (2002) explica como pode acontecer a aprendizagem incorporada e relacional entre conhecimento tácito (conversa diária e ações incorporadas) e conhecimento explícito (formas teóricas) em uma área de possibilidades e compreensões abertas.

Figura 5 – Diálogo reflexivo



Fonte: Adaptado de Cunliffe (2002).

Podemos ser “*struck*” (a) de forma incorporada e tácita recorrendo ao uso de conhecimento tácito ou explícito e formas práticas ou teóricas de falar para construir a nossa experiência, envolvendo a aprendizagem e dando sentido as nossas ações reflexivas, ligando a teoria e a prática no diálogo reflexivo consigo e com os outros. Podemos ser atingidos por conhecimento explícito (b) e conectar as formas tácitas de agir. Central para esse ponto é o diálogo reflexivo que faz com que formas teóricas de conversação sejam usadas para o desenvolvimento de novas formas de falar e atuar no cotidiano, fazendo uso do explícito para o tácito. Nesse caso, Morgan (1986) propõe o uso de metáforas para criticar e criar novas formas de conversação.

Percebemos o sentido apenas de uma parte, mas não entendemos o todo (c). A experiência ocorre de dentro para fora e pode-se até sentir as possibilidades, mas não é possível dar sentido a experiência, pois nesse ponto não temos linguagem, conhecimento ou habilidade para agir. Podemos agir inconscientemente (d) e de forma espontânea que não podemos questionar. Um exemplo nesse ponto é de como algum aspecto emocional pode influenciar suas reações. Podemos ter sido atingidos momentaneamente (e), mas não ficamos marcados por esse tipo de conhecimento, as conexões não foram suficientes para incorporar o conhecimento. O impacto desta perspectiva na aprendizagem da gestão está na mudança de foco de uma conversa teórica sobre a prática para uma conversa dialógica, ágil na prática (CUNLIFFE, 2002).

Para Bailey et al., (1997, p. 6), “[...] reflexão é conceituada como imagem de um espelho, uma representação precisa de algum objeto ou realidade externa”, ou seja, tradicionalmente o pensamento reflexivo refere-se ao processo lógico e analítico utilizando da teoria para dar sentido à experiência. Na perspectiva do construcionismo social, a reflexão envolve a criação de significado compartilhado nas conversas (WEICK, 1995). Segundo Cunliffe (2002), reflexão é um processo retórico de conexão com outras pessoas e geração de um sentimento comum em um ambiente.

Já por reflexividade, Lawson (1985, p.9) entende que é um “*turning back one self*”. Portanto, voltando-se sobre si em nossas ideias sobre a realidade, a verdade e o conhecimento que ficam em aberto. Sob posse desses conceitos, Cunliffe (2002) argumenta que o diálogo reflexivo faz de cada um coautor de práticas e questionadores críticos dentro das experiências vividas. Dessa forma, apresenta oportunidades de construir diálogos reflexivos para aprendizagem por meio de histórias e vínculos. A partir de uma abordagem mais crítica e reflexiva é possível construir histórias e focar em como as falamos, não necessariamente para ajudar em ações pontuais do momento, mas sob a ideia de gerar interação reflexiva.

2.2.2 Reflexividade Crítica na Gestão Escolar

Entender a polissemia dos conceitos possíveis sobre reflexividade é o primeiro passo para avançar na ideia de explorar os seus significados e com isso pode fornecer uma base para transformação organizacional na esfera pública por meio de ações mais críticas, responsáveis e éticas (CUNLIFFE, 2005). Os estudos sobre reflexividade perpassaram por várias ciências como antropologia, história, sociologia e psicologia (FOUCAULT, 2002;

CLIFFORD, 1986; LATOUR, 1988; ASHMORE, 1989). Na administração pública também é possível encontrar alguns trabalhos (JUN, 1994; FARMER, 1995). O reconhecimento do impacto desse tema na administração pública ainda é incipiente, pode ser por confusão sobre o tema e por ser difícil implementar atos reflexivos em instituições burocráticas (CUNLIFFE, 2005).

Os termos reflexão e reflexividade podem apresentar significados semelhantes, mas possuem pressupostos epistemológicos e ontológicos distintos. A ideia objetiva baseia-se na lógica de uma realidade original em que pensamento e ação são separados. A reflexividade, sob influência do estudo de Schon (1983), trata o processo como refletindo em ação, incorporando o discurso à prática por meio do pensamento mais crítico que conduz a construção de novas realidades sociais.

Para Heidegger e Anderson (1966), reflexão pode ser denominada como pensamento calculista, e reflexividade, mediativo. Pensamento calculista por representar um objeto apenas como pensa que ele é para entender teoria e explicar a realidade, ou seja, uma forma de entender objetos e situações. O pensamento mediativo é o ato reflexivo sem a precisão da realidade, analisa criticamente suas práticas e maneiras de relacionar com outros. Sendo assim, reflexividade vai além do problema calculador de soluções e questiona, explora como contribuimos para a construção de laços e das redes organizacionais. As abordagens críticas da reflexividade originam da teoria crítica, pós-estruturalistas e pós-modernas, com pressupostos para pensar mais criticamente sobre políticas e práticas acadêmicas, organizacionais e sociais.

Cunliffe (2005) apresenta duas abordagens da reflexividade para atender a gestão pública: autorreflexividade e reflexividade crítica. A autorreflexividade tem por base a compreensão do próprio papel na construção da vida social e organizacional, e a reflexividade crítica baseia-se na premissa da responsabilidade ética nas ações nos níveis organizacionais e social.

A autorreflexividade acontece de maneira mais profunda do que refletir sobre uma situação ou algo, é imergir nos nossos pressupostos, valores e fundamentos de interação. Por meio desse processo de se autocriticar, tornamo-nos mais receptivos aos outros e geramos novas possibilidades de atuação. Lash (1993) define autorreflexividade em perspectiva humanística e acredita que o indivíduo é capaz de questionar seus meios e fins da ação, envolvendo-se conscientemente no ato. E mais, o indivíduo abre-se a novas possibilidades de mudança quando reconhece as limitações de metas impostas. Dessa forma, constitui um

movimento sócio-ontológico à medida que reconhece o impacto das próprias práticas e de suas relações na construção da realidade.

O processo de reflexividade crítica surge em detrimento de uma sociedade hegemônica, composta de conhecimento normatizado, regras definidas, poder e disciplina exercida pelas instituições que envolvem ideologias dominantes. Funcionários e gestores não questionam essas práticas normativas que, por vezes, privilegiam alguns em prejuízo de outros. Quando há um praticante reflexivo, passam a desenvolver novas formas de pensar sobre essas práticas de normatização, controle e disciplina, podendo também criar práticas mais equitativas e implementar condições necessárias para o fomento de uma gestão pública ética, mais democrática e socialmente relevante (CUNLIFFE, 2005).

Sendo assim, os conceitos podem ser concatenados da seguinte maneira: reflexão trata-se do pensamento reflexivo referente ao processo lógico e analítico utilizando da teoria para dar sentido à experiência; reflexividade envolve o pensamento mediativo, ou seja, é o ato reflexivo que analisa criticamente suas práticas e maneiras de relacionar com outros; autorreflexividade acontece de maneira mais profunda do que refletir sobre uma situação ou algo, é imergir nos próprios pressupostos, valores e fundamentos de interação e reflexividade crítica. O praticante reflexivo passa a desenvolver novas formas de pensar sobre as práticas, podendo também criar práticas mais equitativas e implementar condições necessárias para o contexto em que vive.

A seguir, no procedimento metodológico, apresentamos a Reflexividade Prática como uma metodologia para analisar um contexto de pesquisa qualitativa, no qual demandou ser ampliado para atingir o processo de reflexividade proposto no trabalho, denominando assim, o processo de reflexividade alinhado com o olhar dos Estudos Baseados em Prática.

Portanto, a reflexividade prática como estratégia de transformação na formação pode auxiliar o gestor no seu dia a dia por meio dos diálogos reflexivos com os diversos atores da prática escolar. Sendo assim, promover a democratização por meio do diálogo e da ressignificação do contexto em que a escola está inserida, proporciona mais autonomia e dá voz as pessoas para que contribuam e atuem no espaço escolar ativamente. A exemplo desses atores estão os pais, o conselho, os grupos de música, o grêmio estudantil, a comunidade. Cada um desenvolvendo seu papel, fortalecendo a dinâmica da escola.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Nesta pesquisa, meu objetivo geral é analisar as políticas e as práticas de formação continuada no cotidiano de gestores escolares e propor um modelo de formação continuada da esfera pública municipal e estadual da Paraíba. Dessa forma, possui uma abordagem qualitativa, que significa seu entendimento baseado principalmente na percepção e na compreensão humana por abordar aspectos subjetivos e analíticos do processo reflexivo da prática a ser realizada. O trabalho possui características inerentes de um estudo interpretativo. Nesse sentido, a busca pela interpretação de experiências e dos significados atribuídos pelos gestores contribuem para a construção da sua teia social (GODOY, 1995; MERRIAM, 2009).

Esta escolha de pesquisa torna-se compatível com a proposta apresentada, devido ao seu carácter de enfatizar a relação pesquisador e objeto, considerando sua natureza socialmente construída, comumente imbricada com o contexto da Gestão Escolar com seus mais diversos atores e práticas (DENZIN; LINCOLN, 2000; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). A decisão pela escrita em primeira pessoa tem influência da perspectiva interpretativista, visto que uma pesquisa de cunho ontológico e epistemológico das práticas (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009) não pode ser dissociada do seu contexto, no qual o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa por meio de suas observações, conversas informais, análises de documentos e reflexão sobre o objeto.

Segundo Geertz (1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994), “[...] uma boa interpretação do que quer que seja conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar”, ou seja, o investigador deve estar ligado diretamente ao convívio das circunstâncias históricas e dos movimentos para não perder o significado do que se passa em determinado momento espaço-temporal. Na pesquisa qualitativa há cinco características essenciais. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, que torna o pesquisador principal instrumento da pesquisa, pois assume o comportamento humano influenciado pelo contexto.

Dessa forma, para compreender melhor as práticas, é necessário ir diversas vezes a campo. A segunda característica refere-se à descrição dos dados por meio de transcrições, entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros registros, que permitem o

detalhamento das práticas, levando ainda em consideração que nada pode ser descartado como trivial. O interesse pelo processo e não pelo resultado, assim como a análise pelo método indutivo compõem a terceira e quarta característica, ou seja, entendem que o conhecimento é construído e não posto antecipadamente para ser testado. Por último, as perspectivas e significados dos sujeitos às situações são essenciais nesse processo. O pesquisador precisa alinhar constantemente o diálogo com os participantes de forma que eles próprios estructurem o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nos Estudos Baseados em Prática (EBP) não há uma definição de métodos a serem seguidos, devido a seus pressupostos filosóficos e teóricos, e principalmente no desvio de categorização *a priori* das práticas (BISPO; SOARES; CAVALCANTE, 2014). A orientação acontece no sentido de ingressar no campo e buscar maneiras de acessar as pessoas e seu contexto, saber o que se passa nele, para só então poder definir um método de pesquisa.

Quanto à forma de estudo, a pesquisa caracteriza-se por ser: descritiva, devido à intenção de proporcionar mais informações sobre o assunto em questão e quanto ao objeto, é simultaneamente bibliográfica, por meio de um reconhecimento da esfera política estadual no âmbito da educação no meio internacional, nacional e regional, e de campo, por utilizar como coleta de dados investigativos, diário solicitado, roteiro de entrevistas, conversas informais e observação-participante e *shadowing*.

Na análise documental, foi feito a análise dos documentos de políticas de formação continuada, diretrizes que orientam as práticas de Gestão Escolar do estado da Paraíba, legislação vigente e marcos da educação como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, o Plano de Educação Nacional para Todos e o Plano Estadual de Educação, além de editais de licitações, material didático das formações, PPP, atas de reuniões, dentre outros documentos que permitam triangular com os dados.

3.2 Percurso metodológico da “Reflexividade Prática”

Reflexividade caracteriza-se por voltar sobre si em nossas ideias sobre a realidade, a verdade e o conhecimento que ficam em aberto, ou seja, engajar-se em pensar sobre as nossas próprias ações e pensamentos. Apesar de estar associada às áreas da sociologia e psicologia, a reflexividade está emergindo como fator chave para analisar a gestão no campo da pesquisa qualitativa (NADIN; CASSEL, 2006). Alguns autores têm utilizado a reflexividade nos últimos anos (WEICK, 2002; CUNLIFFE, 2003; JOHNSON; DUBERLEY, 2003) e apresentado as vantagens de sua aplicação para a gestão organizacional.

Considerada relevante no desenvolvimento de pesquisas das ciências sociais, pouco tem se visto nos aspectos práticos e metodológicos de como fazer uma pesquisa reflexiva (NADIN; CASSEL, 2006). Por isso, proponho nesta pesquisa uma metodologia de abordagem da reflexividade crítica. Partindo também do entendimento da prática como intenções que se transformam constantemente no tempo e no espaço à medida que surgem novas ações, possibilidades, novos significados de reinvenção da integridade. Sendo assim, a metodologia utilizada nesta pesquisa se chamará “Reflexividade Prática”.

A Reflexividade Prática é um determinado modo de pesquisar a própria prática do pesquisador e do participante. É uma forma reflexiva de olhar para a prática e uma prática de ser reflexiva. Envolve o aprendizado por meio da reflexividade, e conduz em uma variedade de contextos, incluindo as ciências sociais e assistenciais, educação, estudos organizacionais, administração e gestão. A reflexividade investigada será tanto do pesquisador quanto dos praticantes (gestores escolares), que pensam sobre suas ações em si por meio de questionamentos responsivos e que pode também ser chamado de uma espécie de autorreflexividade prática.

A ideia de autorreflexividade é central, pois permite refletir também sobre as práticas educativas (McNIFF, 2013). Nas práticas educativas há quatro subcategorias segundo Kemmis, McTaggart e Nixon (2013): 1) Prática do currículo (trabalho substantivo da organização ou sistema); 2) Prática administrativa (liderança, desenvolvimento e gestão de políticas); 3) Prática de formação de professores (formação e desenvolvimento do pessoal, formação pré-serviço) e 4) A prática de pesquisa educacional (monitoramento e avaliação).

Franco (2005) apresenta três dimensões do processo que são a ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa-ação crítica, que também se adequam à Reflexividade Prática. Com a dimensão ontológica pretende-se conhecer a realidade social para transformá-la, pois, para Franco (2005, p.490), “[...] o conhecimento pretendido será o

conhecimento da pedagogia de mudança da práxis”. A dimensão epistemológica requer uma intersubjetividade da dialética do coletivo baseada nos princípios da práxis concebida da mediação do conhecimento, na impossibilidade de separação entre sujeito e objeto. A interpretação dos dados somente pode ser realizada fazendo parte do contexto, assim como o saber produzido conduz a transformação dos sujeitos e as conjunturas (FRANCO, 2005; NICOLINI, 2013; BISPO, 2015).

Alinhada com as outras dimensões, a dimensão metodológica também apresenta pressupostos que rejeitam elementos positivistas de racionalidade objetiva (CARR; KEMMIS, 1986). O processo de conhecimento é construído na intersubjetividade da dinâmica individual e coletiva, a práxis social parte da ressignificação do conhecimento no início e no fim, e a metodologia não pode ser rígida, deve ser adaptada à medida que acontecem os procedimentos, além de manter o exercício contínuo de espirais cíclicas (FRANCO, 2005).

O meu objeto de estudo neste trabalho são as políticas de formação da esfera municipal e estadual e as práticas de Gestão Escolar. Os lócus da pesquisa são: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE), Centro de Formação de Educadores Professora Elisa Bezerra Mineiros, Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CECAPRO) e as escolas selecionadas. A escolha das escolas parte do pressuposto que o diretor tenha participado da formação continuada. Assim, foram selecionadas duas escolas: uma estadual e outra municipal.

No que diz respeito a uma das escolas, a opção foi feita em razão do diretor, pois este possui algumas características que contribuiu com minha pesquisa. Durante a formação continuada do estado realizada em março de 2017, o diretor se dispôs a frente do quadro ao final da formação para criar mecanismos de reflexão e melhorias da formação juntamente com o professor e com a turma, uma iniciativa extremamente válida. Além disso, possui formação *stricto sensu* e está cursando doutorado, o que facilitou o entendimento sobre a aplicação do método reflexividade prática. A outra escola selecionada (dessa vez, do município) também foi baseada no primeiro critério de participação na formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa são os coordenadores responsáveis pela formação inicial e continuada das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, os professores ministrantes da formação e os gestores das escolas selecionadas.

Com relação às técnicas de coleta de dados, realizei entrevistas, observação participante e o *shadowing*, além da tentativa do uso do diário, que compõem a metodologia da reflexividade prática, as quais serão detalhadas posteriormente. No campo da Administração e nas pesquisas científicas, o uso do diário é pouco comum e recente. O

conceito do seu uso foi definido por Symon (2004, p. 98) como nota de “[...] reações, sentimentos, comportamentos específicos, interações sociais, atividades e/ou eventos”. Para Patterson (2005, p. 1), como “[...] maneira inovadora de capturar informações ricas em processos, relacionamentos, configurações, produtos e consumidores” e para Alaszewski (2006, p. 1) “[...] é um documento criado por um indivíduo que mantém ou manteve um registro regular, pessoal e contemporâneo”.

Zacarreli e Godoy (2010) apresentam quatro características do uso do diário: a) a regularidade do registro: uma sequência de escrita regular durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou próximo do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e d) ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos.

Identifiquei uma lacuna no uso diário como método. Alguns autores como Alaszewski (2006), Nadin e Cassel (2006) tratam o uso do diário como ferramenta para prática reflexiva do pesquisador, outros relatam o uso do diário pelos participantes da pesquisa (SYMON, 2004; PATTERSON, 2005; ANDRÉ; PONTIN, 2010), mas nenhum deles relata o uso do diário simultaneamente pelo pesquisador e pelo participante. Portanto, a proposta foi o uso do diário pela pesquisadora e pelos participantes selecionados na pesquisa.

Pela ótica da pesquisadora, o uso do diário caracteriza-se pela busca da compreensão de como os indivíduos interpretam as situações e atribuem significado às ações e aos acontecimentos que estão envolvidos. Essas notas envolvem o relato descritivo da pesquisadora daquilo que ela ouve, vê e vivencia, assim como aquilo que envolve especulação, ideias, palpites, sentimentos e impressões que constituem a parte reflexiva dos registros (TAYLOR; BOGDAN, 1998).

Pela lente do participante, seguindo o norte de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, o uso do diário serve para que ele registre os acontecimentos diários mais importantes e relevantes, além de suas percepções a respeito desses fenômenos (SYMON, 2004), ou seja, são notas de como ele mesmo vê, ouve, vivencia a realidade. Plummer (2001) diferencia dois tipos de diários: pré-existente e solicitado.

Para esta metodologia, um dos tipos que utilizei foi o “diário solicitado” no qual fiz uma reunião com o diretor. Inicialmente, a pretensão seria com os gestores (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) que formam a “tríade da gestão” para pedi-los o preenchimento do diário sobre acontecimentos do seu dia a dia, de maneira que

identificássemos pontos mais relevantes, as pessoas que conversaram, as suas reações, os sentimentos como um diário real, sem prévias e padrões definidos. Porém, na escola aplicada, os gestores revezavam-se nos horários de trabalho e não havia coordenador pedagógico, pois esta função era atribuída aos gestores (diretor e vice), e dessa forma optei por acompanhar apenas o diretor escolar. Para construir o elo de confiança, foram esclarecidas questões éticas de não divulgação do nome dos participantes e da escola. Ainda para estreitar este laço de confiança, entreguei um diário de cor de gosto do diretor e um *pen-drive* de um personagem animado também de gosto pessoal.

As vantagens de utilizar esta técnica são muitas. Primeiro porque os relatos são dos próprios praticantes; segundo porque os registros são feitos próximos aos acontecimentos, o que minimiza a perda de informações e detalhes; terceiro porque as experiências podem ser relatadas em seu contexto natural e de forma espontânea; e quarto porque é uma forma menos invasiva de relatar as experiências (ALASZEWSKI, 2006; ZACARELLI; GODOY, 2010).

As desvantagens do uso do diário estão em convencer as pessoas a preencherem um diário durante o tempo de pesquisa, pois exige dedicação e comprometimento (SYMOM, 2004). Além disso, o diário solicitado corre o risco de sofrer com vieses da pesquisa, tanto pelo pesquisador, quando solicitado o seu uso, quanto pelas dúvidas e incertezas que podem cercar os participantes a escreverem sobre fatos que acreditem que vão contribuir para a pesquisa (ZACARELLI; GODOY, 2010).

Pelo seu caráter interpretativista e a *posteriori*, não obtive sucesso com o uso do diário solicitado, devido às desvantagens relatadas na pesquisa. Por vezes vi o diretor preenchendo o diário que foi entregue. Ele dizia que fazia apenas anotações breves e “passava a limpo” para o computador. Esperei uma semana, depois da entrega do diário e perguntei como estava o uso, e ele me informou que estava escrevendo. Passadas duas semanas, perguntei novamente quanto ao uso, ele informou que não teve tempo para escrever. Passadas três semanas, solicitei que ele me entregasse da forma que estivesse. Ele informou que estava no computador pessoal e que enviaria por e-mail. A partir de então, passei a solicitá-lo constantemente o envio e o mesmo dizia que mandaria. Contudo, não enviou. Esperei mais um mês e solicitei novamente, questionando se de fato ele havia preenchido. Ele afirmou que sim, que estava em seu computador pessoal e me enviaria por e-mail e que eu poderia cobrá-lo. Infelizmente, não recebi.

Concomitantemente, também foi realizado o *shadowing*, um método de pesquisa como sua própria tradução diz “sombreamento”, que representa o acompanhamento pelo pesquisador da prática investigada, analisando simultaneamente as ações de seus praticantes

como uma “sombra”, com a finalidade de entender, descrever e analisar a prática e seus envolvidos (CZARNIAWSKA, 2007, 2008, 2014; McDONALD, 2005).

A vantagem desse método consiste na mobilidade que se tem o observador mais que em outras técnicas de observação estacionárias (etnografias tradicionais). Segundo Czarniawska (2008, 2014), “[...] as formas organizativas (*organizing*) contemporâneas acontecem simultaneamente em vários espaços e os praticantes (*organizers*) se movem de maneira frequente e rápida”. Sendo assim, o *shadowing* torna possível ao pesquisador acompanhar essa dinamicidade da prática, ao ponto que cria um elo entre observador (*shadower*) e o observado (*shadowed*) (MOURA, 2016).

Como uma desvantagem, o *shadowing* pode causar um desconforto entre pesquisador e pesquisado inicialmente, pela ação de seguir o pesquisado onde quer que ele esteja, seja em uma reunião, seja no ambiente de refeição, seja em conversas formais ou informais dentro do contexto da prática analisada. Contudo, também pode ser uma rica fonte de *insights*, visto que esse tipo de pesquisa provoca uma espécie de ruptura naquilo que é tido como certo (*taken-for-granted*) por ambas as partes (CZARNIAWSKA, 2008).

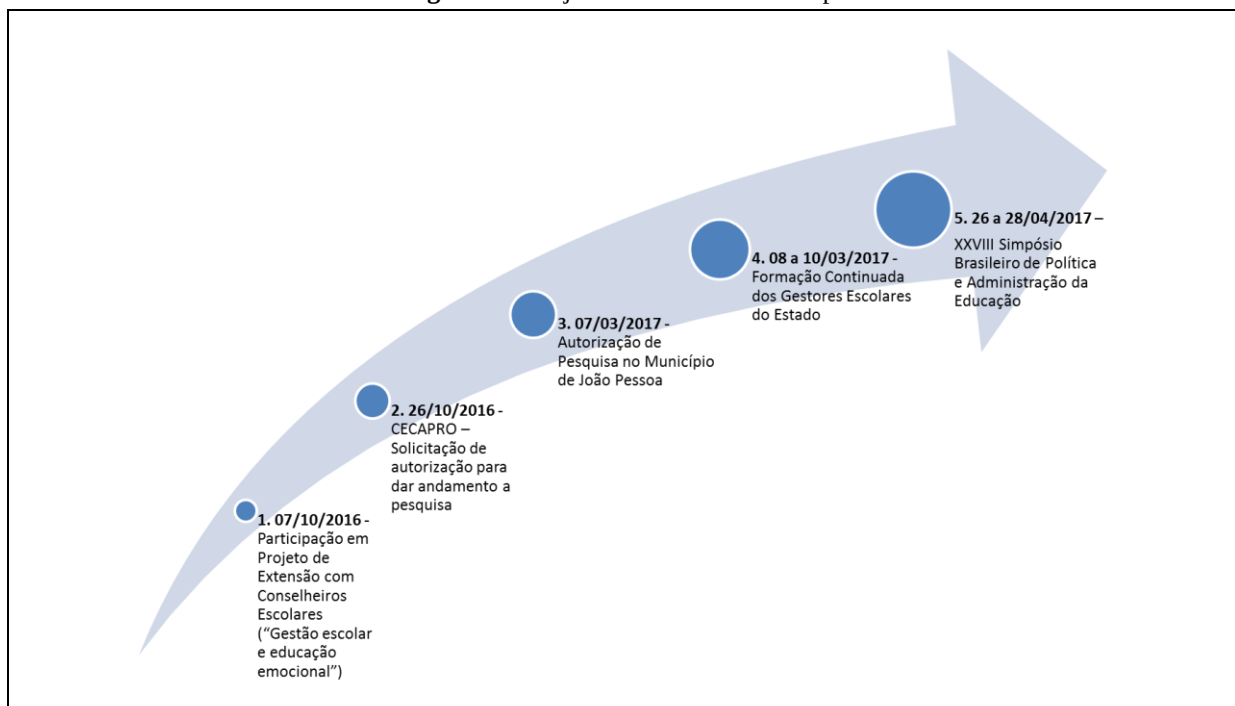
Dessa forma, o *shadowing* como técnica de coleta de dados compõe um dos elementos essenciais para a reflexividade prática no decorrer da pesquisa como fonte de interações e diálogos com o diretor (*shadowed*) e outros indivíduos que constituíram o contexto da prática analisada no decorrer da pesquisa que muitas vezes aconteceram em reuniões com funcionários, pais, alunos, supervisores e os diversos atores da Gestão Escolar.

Para compor a reflexividade prática também foi realizada observação-participante nas formações continuadas das secretarias de educação municipal e estadual realizadas no ano de 2017 e que tive acesso. A observação participante, segundo Serva e Jaime (1995, p. 6), refere-se a “[...] uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados”, que são vistos como sujeitos e não mais como objetos de pesquisa.

Esse método apresenta como vantagem a proximidade com os sujeitos da pesquisa e a vivência dessas situações, proporcionando maior conhecimento da prática observada. Para a concretização deste tipo de investigação, ser humilde e saber ouvir são aspectos essenciais. E nesse processo o observador passa a ser aluno e aprendiz da prática. Deve-se ir em busca da compreensão dos processos de construção da realidade social do grupo pesquisado, que implica em aprender o que fazem, como fazem, como se comunicam, as siglas, os lugares que frequentam, decodificar suas representações e perceber suas conexões com as práticas cotidianas (SERVA; JAIME, 1995).

Ainda para esses autores, como desvantagem, a técnica pode proporcionar maiores angústias ao pesquisador em relação às outras metodologias de pesquisa, devido a seu caráter de proximidade continuada que, por vezes, acarreta maiores dificuldades e obstáculos comportamentais a serem transpostos. Em âmbito da subjetividade, por se tratar de uma relação direta e pessoal com o observado, permite a abertura para a emoção, o sentimento e o inesperado.

Para o cumprimento das etapas que compõem a reflexividade prática, na Figura 6, apresento os passos que foram dados inicialmente para acesso ao campo e participação em formação e eventos para atingir os objetivos.

Figura 6 – Trajetória de acesso ao campo

Fonte: Autora (2017).

Na próxima seção, apresento o primeiro contato no campo, descrevendo as experiências, datas, locais e agentes com quem interagimos para a realização da pesquisa.

3.2.1 Meu primeiro contato no campo

Comecei participando de uma reunião do projeto de pesquisa enviado por e-mail pelo meu orientador de uma publicação no site de notícias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) de que seria interessante ir me inserindo no campo de estudo, já que não o conhecia. Aconteceu no dia 07 de outubro de 2016, realizado no Auditório II da Central de Aulas da UFPB, começando às 08h15min. O projeto tinha como título: “Gestão Escolar e Educação emocional: formação dos conselheiros escolares de escolas municipais de João Pessoa” e havia começado desde 2015 como projeto de extensão e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

3.2.2 Conhecendo a esfera pública

Quando passava pela Avenida Ministro José Américo de Almeida, conhecida popularmente por Avenida Beira Rio, notava o Centro de Capacitação dos Profissionais de

Educação (CECAPRO), vinculado ao departamento de Formação Continuada que atua no planejamento, execução, acompanhamento, pesquisa e avaliação da oferta de cursos/atividades de formação continuada para professores/professoras, especialistas e diretores de escolas municipais. Então, quando conversei com meu orientador sobre o tema da formação dos gestores percebi que um começo seria ir ao órgão onde realizavam as formações dos profissionais de educação do município de João Pessoa. Assim, fui ao CECAPRO dia 26 de outubro de 2016.

Um dos responsáveis da diretoria avisou que eu precisava de autorização da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC) para fornecer qualquer tipo de informação. Então, fui à SEDEC, no dia 01 de novembro de 2016, especificamente na Diretoria de Gestão Curricular (DGC), responsável pelas diretrizes de formação na secretaria, e solicitei requerimento em um processo de autorização no protocolo. Este requerimento deveria ser da UFPB, com assinatura do meu orientador e carimbo da instituição.

No dia 08 de novembro de 2016, protocolei o requerimento assinado pelo meu orientador na secretaria e fui informada que demorava em média cerca de 15 dias para saber se o processo foi autorizado ou não. Liguei por volta do dia 30 de novembro, e a atendente informou que estava em andamento e que ainda não tinha sido autorizado. No dia 14 de dezembro fui à secretaria e me informaram que o coordenador que autorizava não estava presente e disse que me retornaria por telefone quando tivesse algum resultado.

Em janeiro, fiz diversas ligações e ainda assim não obtive retorno. A resposta era sempre que o coordenador ainda não tinha analisado o processo. Diante de diversas idas e telefonemas à secretaria de educação, no dia 07 de fevereiro de 2017 fui novamente a SEDEC e, finalmente, falei com o coordenador que, por coincidência, foi meu professor de português no ensino médio. A partir de então foi mais fácil o contato, pois sabia os dias que poderia encontrá-lo na secretaria (terças e quintas-feiras). Ele solicitou que eu protocolasse novamente o processo, pois o outro era de 2016, e sendo um mais recente, ele autorizava. O processo de autorização foi liberado no dia 07 de março de 2017. Este documento encontra-se no Anexo A deste trabalho e permitiu que eu tivesse acesso ao CECAPRO e a todas as escolas da rede de ensino municipal.

3.2.3 A “diretorinha” da turma

Com as diversas idas à secretaria sem muita resolubilidade quanto à autorização do meu processo, percebi que poderia analisar as ações do Estado também. Pesquisei no site do governo sobre formação de gestores e havia uma notícia de que tinha sido realizada uma primeira etapa da formação em dezembro de 2016. Contatei uma amiga do mestrado no dia 03 de março de 2017, que trabalha na Secretaria de Articulação dos Municípios (SEDAM) e consegui contato da coordenadora do programa. Liguei para a coordenadora no dia 06 de março, e ela informou que a formação aconteceria na próxima semana, entre os dias 08 e 10 de março; expliquei sobre a pesquisa e pedi para participar da formação. Contudo, ela disse que teve uma contenção de recursos e as salas estavam com inscrições limitadas. Sendo assim, eu não poderia participar e uma alternativa seria uma conversa com ela após a formação.

Entretanto, essas formações acontecem anualmente, ou seja, eu não teria como participar de outra em tempo antes da conclusão do mestrado. Liguei imediatamente para meu orientador, que ligou na sequência para a coordenadora. Ela disse a ele que eu poderia ir ao local e conversar com os gestores que estavam participando da formação, porém não poderia mesmo participar do curso devido às salas já estarem com limite de capacidade. Meu orientador me indicou a ir mesmo assim e fazer contato com as pessoas para entrevistas futuras.

Na semana seguinte, no dia 08 de março de 2017, os gestores fizeram o credenciamento e receberam crachá de identificação e material didático para formação e seguiram para o auditório do recente inaugurado Centro de Formação de Educadores Professora Elisa Bezerra Mineiros, onde teve início a abertura da II Etapa de Formação Continuada em Gestão Educacional, conforme a Figura 7:

Figura 7 – Credenciamento e Auditório

Fonte: Autora (2017).

A formação teve duração de 24 horas nos turnos manhã e tarde dos dias 08 a 10 de março de 2017. Participei da abertura e em seguida os dirigentes foram encaminhados para salas de aula, cada uma com um professor-formador da UFPB. Eu conhecia um dos professores, e o questionei se poderia participar da sua sala e acompanhar o curso. Persistentemente e de posse do crachá e do material, fiz parte do curso na íntegra nos seus 3 (três) dias.

A Figura 8 retrata o início da formação na sala de aula, e de fato a sala estava com limite total de vagas:

Figura 8 – Formação na sala de aula

Fonte: Autora (2017).

Os diretores nos primeiros dias me cumprimentavam e diziam: “Que “diretorinha” tão nova! Qual a sua escola?”. Meu disfarce não durou muito tempo e tive que contar que era estudante de mestrado em Administração da UFPB e estava ali para realizar minha pesquisa.

3.2.4 Entendo um pouco sobre escola

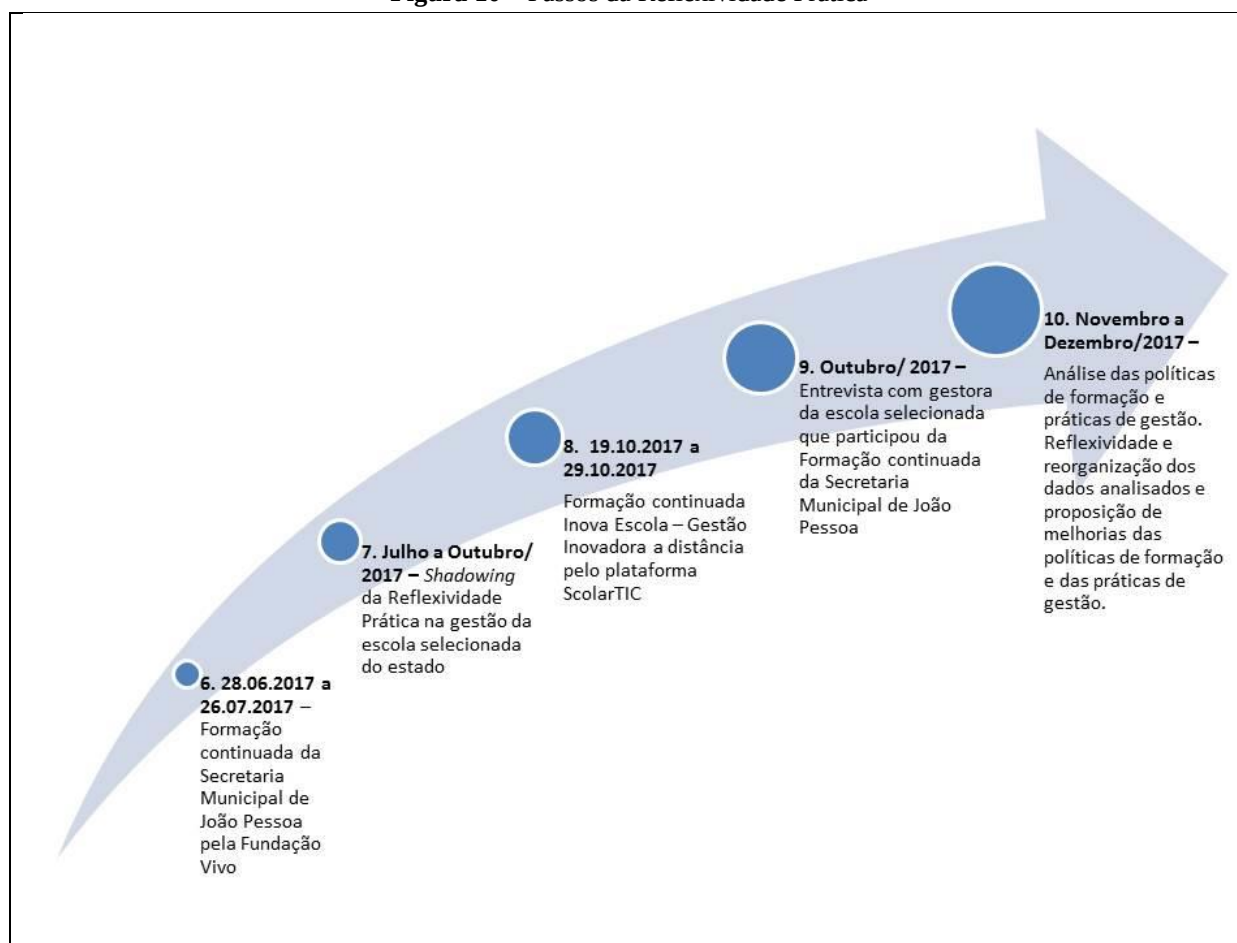
Nos dias 26 a 28 de abril de 2017, me inscrevi no XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), com tema “Estado, Políticas e Gestão da Educação: tensões e agendas em (des)construção. Na programação científica do evento havia conferências, painéis, sessões de comunicação oral e sessão de pôsteres. A Figura 9 mostra uma das mesas-redondas simultâneas que assisti, com tema “Regulação, políticas educacionais e educação escolar”, no Auditório do CCHLA 412 da UFPB:

Figura 9 – Mesas-redondas

Fonte: Autora (2017).

Dentre as conferências que participei, foi notória a insatisfação dos profissionais e pesquisadores da educação com as reformas e regulamentações em vigência e com as mudanças políticas que estão por vir. Entre os eixos do evento, tentei participar ao máximo dos que se relacionavam com o meu tema, que era o eixo 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. Em uma das sessões, apenas uma apresentação estava relacionada ao meu tema, com pesquisa sobre a formação dos gestores escolares no estado do Ceará.

Em sequência cronológica, segue em continuidade a esta metodologia da Reflexividade Prática. Apresento a Figura 10 com seus passos finais:

Figura 10 – Passos da Reflexividade Prática

Fonte: Autora (2017).

Como ilustrado na Figura 10, os próximos passos consistiram na participação da Formação Continuada em “Educação para todos: inclusão de pessoas com deficiência”, realizada online pela Fundação Vivo, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, com carga horária de 40 horas. A formação teve início no dia 28 de junho de 2017 e conclusão no dia 26 de julho de 2017.

No próximo passo, fui à escola selecionada para realizar o *shadowing*, que perdurou por cerca de três meses, no período de julho a outubro de 2017, com, em média, 2 a 3 encontros semanais na escola e acompanhamento do diretor escolar da Escola Estadual. Diante da constância de ações percebidas na escola estadual e da saturação das ações realizadas pelos gestores, optei por realizar apenas uma entrevista com a gestora da escola municipal que participou do curso a distância da Fundação Vivo, baseando-me na pesquisa realizada por Rocha, Carnilietto e Peixe (2007) e especificando os pontos de análise de importância do estudo.

Em novembro, iniciei a análise das políticas de formação e práticas de gestão e em dezembro de 2017, após análise do que foi realizado, compilei os dados e propus ações de melhoria das políticas de formação.

Sendo assim, a reflexividade prática não é, enfaticamente, sobre a simples conexão de formas de prática científica. Trata-se de reconstruir o conhecimento científico, político e de práticas pessoais, juntamente com as convenções estruturais e comunicativas que deram suas formas históricas. O objetivo da reflexividade prática consiste além, de recolonizar os significados da prática científica, política e pessoal, analisar o impacto dessas ações nas organizações e na vida das pessoas. A reflexividade prática apresenta-se como uma nova abordagem mais abrangente de formas de ciências sociais, vida política e subjetividade individual e coletiva, que balizará este projeto (KEMMIS; McTAGGART; NIXON, 2013).

Segue, portanto, no Quadro 3, o compilado de tempo vivenciado no campo de estudo.

Quadro 3 – Tempo vivendo o campo

Período no campo		
Objetivo	Data	Hora
Projeto de Extensão na UFPB	07 de outubro de 2016	4h
CECAPRO	26 de outubro de 2016	3h
SEDEC	01 de novembro de 2016	3h
SEDEC	08 de novembro de 2016	3h
SEDEC	14 de dezembro de 2016	3h
SEDEC	07 de fevereiro de 2017	3h
SEDEC	07 de março de 2017	3h
Centro de Formação de Educadores Professora Elisa Bezerra Mineiros	08 a 10 de março de 2017	24h
Centro de Formação de Educadores Professora Elisa Bezerra Mineiros	17 de março de 2017	8h
XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	26 a 27 de abril de 2017	12h
CECAPRO – Legislação de formação inicial	15 de maio de 2017	2h
SEDEC – Curso Fundação Vivo	20 de junho de 2017	3h
SEDEC – Inscrição no curso	22 de junho de 2017	3h
Fundação Vivo – Escolas Conectadas	28 de junho a 26 de julho de 2017	40h
Escola Estadual – apresentação da pesquisa	07 de julho de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	13 de julho de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	24 de julho de 2017	3h

CECAPRO – Formação sobre <i>Coaching</i> e Conflitos	25de julho de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	03 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	04 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	07 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	08 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – Reunião com os representantes de sala	10 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – Reunião com os professores e funcionários	11 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	16 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – Semana da Juventude	18 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	21 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	22 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	24 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	28 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – Reunião com os pais	29 de agosto de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	12 de setembro de 2017	3h
Escola Estadual – <i>Shadowing</i>	17 de outubro de 2017	3h
Inova Escola – Gestão Inovadora	19 de outubro a 28 de outubro	20h
Escola Municipal – Agendamento de entrevista	23 de outubro de 2017	2h
Escola Municipal – Entrevista	30 de outubro de 2017	3h
Escola Estadual – Semana de Arte e Cultura	01 de novembro de 2017	3h
Total		199h

Fonte: Autora (2017).

3.3 Procedimento para Análise de Dados

Com a compilação e o tratamento dos resultados obtidos pelo levantamento bibliográfico, o roteiro de entrevista, documentos, *shadowing*, observação-participante e conversas informais, foi feita uma análise das práticas dos sujeitos entrevistados para entender os significados dados pelos gestores do contexto vivenciado, das formações continuadas e busca pelo conhecimento e de que forma tem impactado sua atuação como gestor escolar no seu cotidiano. A partir da compreensão deste contexto, propõe-se a análise baseada nas figuras 3 – A natureza dinâmica da prática, 4 – Os 12 Ps da prática e 5 – Diálogo reflexivo do referencial teórico que balizam a prática da Gestão Escolar e como acontece a reflexividade.

O primeiro momento da análise consiste na experiência vivenciada por mim, como pesquisadora em campo, como fase de descobrimento das práticas, linguagens, atividades, relações de poder ali existentes, que aconteceram entre os meses de outubro de 2016 a junho de 2017. Em seguida, identificaram-se as principais atividades que compõe a(s) prática(s), conferindo todo o material levantado, os locais visitados, as conversas informais, os registros de campo, os vídeos, as entrevistas, os documentos formais e informais, para descrever como acontece cada atividade e como constitui a prática. Até esse momento de constituição e descrição das práticas como um *insider*, tem-se um modo de ordenar as atividades identificadas de forma coerente no tempo e espaço socialmente reconhecido (GHERARDI, 2006; BISPO 2015).

O segundo momento refere-se a analisar a(s) prática(s), revisitando todo o material levantado agora como um *outsider*, ou seja, analisando a prática por um contexto mais amplo envolvendo os humanos, não-humanos e as atividades por eles desenvolvidas, agregando em um todo coerente e situado e que seja simbolicamente representado como um conjunto (BISPO, 2015).

Como, neste trabalho, propus ir além da análise das práticas como um *insider* e *outsider*, mas sim em um contexto que possui diversas relações intersubjetivas de poder, pretendo, no terceiro momento, conduzir a autorreflexividade crítica juntamente com os sujeitos envolvidas sobre as práticas estudadas nas formações e de que forma esse contexto pode ser pensado e mudado de modo a atender as demandas sociais, administrativas e pedagógicas inerentes ao âmbito escolar. Esse momento contempla o exercício contínuo das espirais cíclicas por meio do planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento até a proposição de ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas da escola.

No Quadro 4 apresento as técnicas de coleta e análise resumidamente que atingirão os objetivos específicos do trabalho.

Quadro 4 – Resumo das técnicas de coleta e análise dos dados

Objetivos da Pesquisa	Técnica de Coleta	Instrumentos	Métodos de Análise de Dados	Resultados Esperados
Descrever as políticas de formação continuada nas modalidades presencial e a distância	Documentos formais e informais, legislação vigente, edital de licitação de formação, dentre outros	Pesquisadora	Análise documental e baseada na figura 5 – Diálogo Reflexivo	Descrição das políticas de formação continuada
Conhecer a prática da Gestão Escolar sob a ótica do gestor participante da formação em Gestão Escolar fornecida pelo estado da Paraíba	Uso do diário por meio da reflexividade prática nas escolas, conversas informais e <i>shadowing</i>	Diário de campo, diário solicitado e pesquisadora	Análise baseada nos EBP na figura 4– 12 Ps da prática	Análise das práticas da Gestão Escolar realizadas no cotidiano e na formação
Propor ações que, de acordo com os elementos analisados, potencializem a formação continuada dos gestores da Educação Básica	Análise da ressignificação das práticas pelos gestores realizadas no cotidiano da escola e na formação	Pesquisadora	-	Proposição de ações de melhoria, alinhada com o contexto escolar vivenciado pelos gestores na formação

Fonte: Autora (2017).

4 ACHADOS E DISCUSSÃO

Na apresentação dos achados e discussão dos resultados, como forma de cumprimento dos objetivos propostos, segue a Figura 11 que demonstra como estão divididas as seções com arcabouços teóricos alinhados aos objetivos específicos 1 e 2. No objetivo 3, faço uma proposição de formação baseada no que foi vivenciado nas formações realizadas no estado da Paraíba, concatenado também pelo que foi acompanhado na escola estadual.

Figura 11 – Divisão das seções conforme os objetivos



Fonte: Autora (2017).

Começo as subseções apresentando os achados e respondendo a cada objetivo específico proposto com os aspectos teóricos que juntos atendem ao objetivo geral da pesquisa.

4.1 Apresentação das formações dos gestores escolares à luz da reflexividade

Inicialmente, um projeto sobre educação e programas de governo que participei levou-me a trilhar o caminho da pesquisa. Nesses eventos é possível perceber conceitos, situações e o contexto político atual no qual foi realizada a pesquisa. Inclusive, no período em que estive realizando o *shadowing* na escola estadual, pude entender alguns desses conceitos, siglas, órgãos, atribuições devido à participação nesses eventos. O primeiro projeto apresentado é o de Extensão sobre o Conselho Escolar.

4.1.1 Projeto de Extensão sobre Conselho Escolar

O projeto de extensão, realizado na UFPB, tinha objetivos teóricos, metodológicos e práticos, a saber: 1) Desenvolver pesquisa-ação junto à secretaria municipal que tem por foco a atuação dos conselheiros; 2) Analisar a atuação dos conselheiros na comunidade e a sua relação com a gestão; 3) Promover encontros sistemáticos; 4) Melhorar a participação dos conselheiros no Conselho e 5) Adotar a educação emocional, trabalhar o equilíbrio emocional para atuar. Como aportes teóricos, utilizaram José Carlos Libâneo, Monteiro Lobato e Juan Cassasus, para entender como adotar a educação emocional conflituosa, a relação dos conselheiros nesse espaço e o aspecto emocional na tomada de decisão⁷.

Um dos momentos interessantes foi durante a apresentação da coordenadora do projeto, que iniciou um momento de reflexão com um poema de Cecília Meireles chamado “Retrato”:

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou perdida
A minha face?

⁷ Nota de campo de outubro de 2016.

Após o poema, a coordenadora questionou: “Quando entrou na escola pública? O que era? Como está acontecendo a Gestão Escolar? O que os conselheiros pensam? O que fazem na gestão? Refletir, como está na escola pública?”. Essas questões existenciais e relacionais, segundo Cunliffe (2016), remetem a uma reflexividade de responsabilidade moral, quando se tem que pensar em “nós” e não no “eu”, ou como eu coloco-me naquele lugar e sobre o que eu tenho feito, e se tenho consciência do impacto das minhas ações. Os conselheiros, por sua vez, responderam com desânimo e falta de fôlego diante das dificuldades da escola.

Contudo, uma das conselheiras mais jovens relatou: “o papel da gestão e os enfrentamentos das dificuldades, assim como o protagonismo estudantil é possível ser realizado, sim! Depende da vontade de todos os envolvidos”. Essa lógica de que todos os envolvidos para construção da coletividade recai sobre o que Paro (2012, p.5) diz: “[...] o homem só se realiza, só pode produzir sua materialidade, a partir do contato com outros seres humanos”.

O referencial abordou alguns pontos do projeto de extensão. O primeiro tratava da Gestão Democrática e participação cidadã e efetivação na educação por meio do trabalho coletivo, comunidade escolar e comunidade local. Os critérios para gestão democrática são: estrutura, apoio pedagógico e quadro pessoal qualificado, pois a gestão democrática não pode ser imposta nem decretada (PARO, 2012). A coordenadora relatou que um dos elementos fundamentais para o processo democrático é a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo o artigo 14 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que dispõe:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O segundo ponto do referencial do projeto de extensão tratava da Aprendizagem Coletiva, ou seja, a participação acontecia por meio de diálogo com os conselheiros aprendendo juntos. Para a coordenadora: “Um ensinava ao outro e todos vão aprendendo”. Apresentava nesse tópico também a importância da formação de indivíduos críticos (CUNLIFFE, 2005, 2016), considerado outro aspecto que implicava na gestão democrática.

Nesse projeto compreendi como atuam os conselheiros e a direção da escola. Cada um possui peculiaridades diferentes na constituição de suas atribuições definidas por lei, porém essas atribuições são distorcidas no contexto escolar. O conselho deve tomar decisões relativas às questões pedagógica, financeira e técnico-administrativa, atuando de forma consultiva e deliberativa, mas quem as faz é o diretor escolar que continua a tomar a maior parte dessas decisões sozinho.

Durante a reunião, esse ponto foi debatido entre os conselheiros que alegaram que nem sequer acontece reunião de conselho em suas escolas, quanto mais decidir para onde são destinados os recursos, ou sobre o processo pedagógico de aprendizagem dos alunos. Aqui, já se apresenta um ponto de ruptura na direção de uma gestão democrática, em que os atores das escolas não atuam em conjunto. O ponto mais crítico está em o presidente do conselho, pessoa jurídica, que deve assinar a prestação de contas da escola, enquanto que sua participação nas decisões muitas vezes não acontece, ou seja, o diretor decide quanto à destinação dos recursos, questões pedagógicas e administrativas, e quem se responsabiliza judicialmente por estas decisões é o presidente do conselho escolar.

A coordenadora apresentou também os recursos destinados pelo governo federal e estadual, e ressaltou que existem diversos programas e mecanismos de suporte à escola. Os recursos advêm dos programas federais, por exemplo, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que visa apoiar a oferta da educação e a melhoria no âmbito estadual e municipal. Os programas do governo disponibilizam recursos para transporte, saúde, alimentação, livro didático, biblioteca da escola, além do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), que disponibiliza um recurso mínimo para autonomia ao gestor (BRASIL, 2017).

Ao final da reunião, a coordenadora solicitou que os conselheiros compartilhassem sobre como funcionavam as reuniões do conselho de suas escolas e as experiências de serem conselheiros. O maior problema citado estava na comunicação e informação entre os atores da escola e órgãos da educação. Essas questões de comunicação e informação seriam sanadas se ao menos as reuniões de conselho acontecessem com a regularidade que lhes é exigida. No fim, por não acontecerem, quem assume a responsabilidade das decisões é o diretor escolar.

4.1.2 Pacto social da Paraíba

Outro evento foi o “I Encontro do Pacto Social 2017”, que aconteceu no dia 17 de março de 2017, voltado para uma das vertentes do programa SOMA com foco no processo de aprendizagem dos alunos da escola pública. O pacto foi lançado, em 2011, pela Lei Nº 9.350 e Decreto 32.168 de 27 de maio de 2011 a fim de pactuar melhoria dos indicadores sociais da Paraíba. Em 2010, foi feito um diagnóstico da Paraíba que identificou: famílias em situação de pobreza, índice de mortalidade de 21,6%, 56 municípios sem asfalto, rede de saúde centralizada apenas nos municípios de João Pessoa e Campina Grande. Diante deste diagnóstico, o governo programou o referido decreto para melhoria dos indicadores sociais⁸.

Esse evento foi de extrema relevância, pois tive acesso às pessoas que geram as políticas públicas de educação no Estado. O secretário de estado da educação da Paraíba iniciou a apresentação relatando que, em dezembro de 2016, realizou uma reunião com o governador do estado e os prefeitos para alinhar a abertura do projeto. Em janeiro, ele participou de uma reunião na UFPB, na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e, em fevereiro, com a Federação das Associações dos Municípios da Paraíba (FAMUP), prefeitos e secretários de educação. A estratégia adotada baseia-se no acesso dos municípios aos recursos, universalização dos municípios e contrapartida solidária do Estado. Então, desde dezembro, tem-se discutido sobre o edital do Pacto e seu regime de colaboração.

Nesse espaço de tempo, o pacto recebeu adesão de 217 (duzentos e dezessete) municípios da Paraíba e apenas 6 (seis) não aderiram ao SOMA. Porém, esses 6 municípios representam os maiores do estado, inclusive a capital, e não aderiram por serem de bandeiras partidárias opostas. Paro (2012) retrata que esta concepção de política é vista com uma conotação negativa, pois se associa necessariamente a conflitos entre grupos ou partidos ou à busca de interesses particulares em detrimento de um objetivo social.

A fim de apresentar a importância do programa, o secretário relatou um caso de sucesso de colaboração do estado com um município:

[...] outra notícia no dia 05 de março de 2017, prefeito explica como pulou do 62º lugar para a 7ª posição em educação na Paraíba, então, o prefeito Bernardino Batista, ele fala no último parágrafo em todos esses quatro anos a gente trabalhando em parceria com o governo do estado ano após ano com o pacto pelo desenvolvimento social e assumindo metas para melhorar os índices. Hoje

⁸ Notas de campo de março de 2017.

Bernardino Batista está em 7º lugar na educação do estado e ainda não está satisfeito, e vamos tentar (eu vou tirar o tentar dele) e vamos melhorar, se formos o 6º, 5º, 4º fica melhor ainda, pois temos que contribuir para melhorar a educação do estado e por isso vamos pactuar o pacto pela aprendizagem na Paraíba.

O secretário continuou sua fala tentando motivar os secretários envolvidos, mostrando que é possível melhorar a educação, e ressaltou que não é possível fazer sozinho, que é um trabalho colaborativo e depende da participação de todos, conforme é possível conferir no trecho a seguir:

Porque, às vezes, tanto o prefeito como o secretário de educação, ele se sente sozinho e os desafios são imensos. Porque a educação não é uma empresa, que eu diga vai acontecer assim e vai acontecendo. Tem lá a sala de aula, o professor, a autonomia, a gestão, muitas variáveis, então às vezes a gente se sente sozinho, então a gente vê que estamos todos trabalhando juntos, trocando boas práticas, trocando informações, trazendo consultorias de universidades imbuídas não pelo novo, mas imbuídas pelo desejo dos professores de fazer aquilo que a nossa profissão quer, que a gente trabalha, quer fazer com que a universidade contribua para o desenvolvimento de uma sociedade, para o desenvolvimento de um estado, principalmente um estado como o nosso que tem tantos doutores na universidade e mantém essa desigualdade que vem das oportunidades educacionais.

Nesse trecho, é possível perceber a abertura e intenção de melhoria com o programa envolvendo instituições políticas, associações e universidades em prol do desenvolvimento da educação em um trabalho conjunto. Ele relatou também que o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), da Universidade de Juiz de Fora, faz avaliação em 19 estados e, na Paraíba, atua desde 2011 para medir o IDEB (índice avaliado pelo MEC), que é dividido por escola, ensino fundamental I e II. Portanto, desde 2011, o CAED faz avaliações anuais que medem proficiência em português e matemática, com o indicador IDEB-PB, que é anual⁹.

O secretário falou ainda que é difícil colocar na educação um regime de colaboração. Poucos países fazem funcionar a política federal, estadual e municipal articulada e em regime de colaboração, e que a proposta do SOMA é essa ao reforçar que:

A colaboração com a SEDAM, com a UNDIME, com a FAMUB, com as universidades federais e a UFPB, que está presente aqui nessa mesa e o CAED que é um centro com uma expertise nacional em avaliação de resultados da educação com um sistema de gestão próprio, e com um sistema de gestão a gente vai poder ter comparabilidade, precisamos tomar decisão mais rápido.

⁹ Notas de campo de março de 2017.

Trata da urgência em fazer acontecer este programa e da importância de todos os atores envolvidos, inclusive o CAED como centro de referência nacional. O secretário solicitou ainda o preenchimento dos dados de alunos no sistema para estipular material didático da UFPB e a quantidade a ser distribuída para cada município. Outro ponto que é importante é que o material didático é paraibano e elaborado pela UFPB. Então, o secretário cita um exemplo do Ceará:

O regime de colaboração no Ceará se chama PAIC e funcionou muito bem no Ceará, então hoje os indicadores são muito diferentes de indicadores de vários estados do país, mas quando o MEC colocou o N no PAIC e fez o PNAE e tirou apenas os programas, ele não teve o mesmo resultado que teve no Ceará, então virou apenas um programa, então não queremos que o SOMA vire apenas um programa, e nós trabalhamos arduamente para ter os resultados paraibano. Porque o novo programa que o MEC vai lançar, ele vai permitir por exemplo que outros estados pegue o material do Ceará e imprima. Nós não precisamos fazer isso, porque nós temos o nosso material e esse nosso material no uso vai poder ser melhorado, vai poder ser ajustado, vai poder evoluir cada vez mais, então esse é um ponto muito positivo.

De fato, o Ceará obteve o maior índice no IDEB no nordeste, resultado de políticas públicas do estado (LUCK, 2008; CASTRO, 2009; ABRUCIO, 2010). Nessa fala, o secretário afirmou que o SOMA e o PNAE complementam-se em regime de colaboração entre os programas e que a estratégia é a colaboração. O foco será atingir a alfabetização na idade certa e, assim, seguir para os anos finais do ensino fundamental¹⁰. No turno da tarde, houve um detalhamento da linha de acompanhamento de desempenho pela professora do CAED com a avaliação da alfabetização bimestral e o programa de desenvolvimento profissional, que segundo o secretário:

Os gestores, eles vão participar de um curso que pode no final sair com especialização, não é isso? E logo no final sair com um diploma de especialização da universidade, então os gestores terão acesso a esse curso, mas não vai ser aquele curso só na universidade não. Ele vai ter uma parte muito grande de formação em serviço, então vai combinar durante o curso na universidade, fazendo assim o gestor. Agora você vai fazer planejamento pedagógico, vai fazer projeto de intervenção pedagógica, vai fazer acontecer na escola, vai melhorar o segundo bimestre frente ao que apareceu no primeiro bimestre e isso vai contar como parte do curso de formação, por isso que chamou de desenvolvimento profissional, não chamou de capacitação. E aí, aqui a UFPB vai ficar com o programa de formação de professores, alfabetizadores, a parte do material didático, como usar o material didático, tudo isso que a professora falou antes sobre a formação e qualificação dos gestores escolares, isso aí vai ser desde agora, nós já vamos trabalhar no primeiro produto do SOMA, que é o sistema saber, que a gente já trabalhava pra colocar os dados no sistema saber, depois o segundo produto é o material didático. Nós precisamos distribuir o material didático, depois o terceiro produto é a avaliação

¹⁰ Notas de campo de março de 2017.

diagnóstica, nós vamos fazer a avaliação diagnóstica e tudo isso vai ser muito correndo, e a gente vai tá sempre se reunindo, se encontrando, se motivando, né? Vendo gargalos, vendo dificuldades, avançando, trabalhando junto. Essa é a mensagem que eu queria passar.

Nesse momento, ele finalizou mostrando a importância do desenvolvimento profissional dos gestores e dos professores e motivou os presentes a se manterem alinhados no propósito, a fim de enfrentarem as dificuldades e atingirem os resultados. A proposta do programa é ampla, porém na escola em estudo ainda não foi possível à concretização. Tratarei mais adiante sobre o SOMA na escola estudada.

O secretário encerrou sua fala:

Então, resumindo, capacitação dos professores e diretores, oferta da alfabetização, sistema de gestão e acompanhamento escolar e cumprimento de metas, é isso aí, támo junto aí pra trabalhar. O desafio do município é o mesmo desafio do estado, todos os nossos gerentes regionais estão aqui presentes, não é? Nós vamos agregar, vamos fazer uma reunião específica com gerências regionais de modo que o ideal é que a secretaria de educação e a SEDAM estão articuladas aqui, a agência regional lá na ponta com os municípios com a representação ONDIME com a representação da FAMUP, também a gente precisa evoluir com a mesma linguagem com o mesmo foco, que é um só, aprendizagem do estudante na sala de aula, Obrigado!

No turno da tarde, a secretária executiva pedagógica do Estado da Paraíba apresentou objetivamente as diretrizes do SOMA e o papel de cada agente envolvido, ressaltando que “se o gestor escolar não estiver envolvido, o programa não vai acontecer na escola”. A fala da gestora do programa reforça a lógica de que o diretor é agente articulador, mobilizador e transformador (LUCK, 2008). Os eixos do programa são:

- I. Alfabetização e letramento;
- II. Superação de déficit de aprendizagem;
- III. Formação continuada;
- IV. Eficiência de gestão e das práticas pedagógicas;
- V. Direitos de aprendizagem;
- VI. Princípios de equidade.

Após apresentado o organograma que rege o programa, a secretária mostrou as responsabilidades da secretaria de educação e dos municípios. “Meu objetivo neste programa compete estudar o eixo III – Formação Continuada” – ressaltou ela. Dessa forma, “o meu acompanhamento será direcionado as formações”, complementou. Porém, falei com a coordenadora do programa, no dia 02 de junho de 2017, e ela informou-me que as atividades

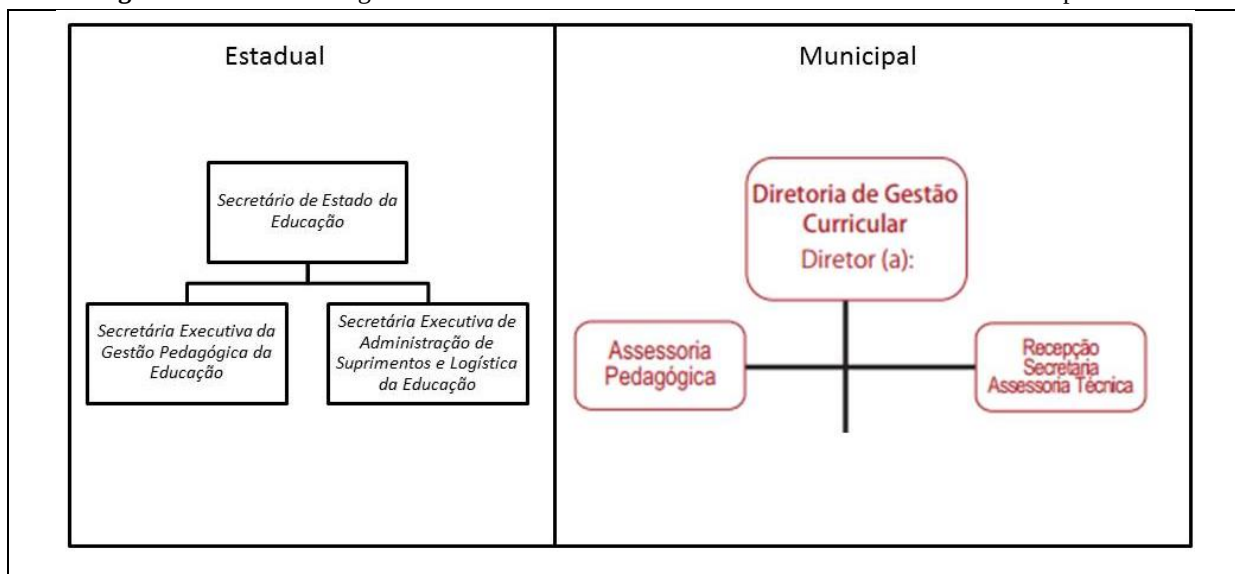
estavam suspensas. A suspensão referiu-se ao relatório de auditoria do Tribunal de Contas do Estado (TCE) que identificou diversas irregularidades no processo seletivo para coordenadores e supervisores, que não tinha prazo de vigência para os contratos da força de trabalho que viesse a ser selecionado. Além disso, os auditores consideraram curto o período de inscrição e insuficiente a divulgação do edital, sem contar a ausência de provas objetivas ou subjetivas para os candidatos. Meu acompanhamento dependeu do andamento dessas questões para seguir com a pesquisa.

É possível refletir com isso as dificuldades da Administração Pública que precisam seguir seus princípios de legalidade, eficiência e eficácia para executar o que foi elaborado no seu planejamento. O projeto retornou em julho, porém os processos formativos só aconteceram nos meses de novembro e dezembro e, assim, não foi possível acompanhá-los.

4.1.3 Estrutura das Secretarias de Educação

Neste tópico, apresento a estrutura da Gestão Escolar no campo macro e micro, ou seja, da gestão da secretaria de educação e das escolas para entender como se constitui e quem atua na gestão. Dessa forma, a escola como uma organização também possui uma estrutura organizacional definida por Regimento Interno ou por legislação específica municipal ou estadual. Essa estrutura permite apresentar os cargos alocados na instituição com as funções e a hierarquia que aponta a inter-relação entre os setores. Uma estrutura básica formal da escola é composta por direção, setor pedagógico, conselho da escola, professores, setor administrativo com secretaria, zeladoria e supervisão, além de especialistas como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, nutricionistas, entre outros (LUCK, 2008; LIBÂNEAO, 2013).

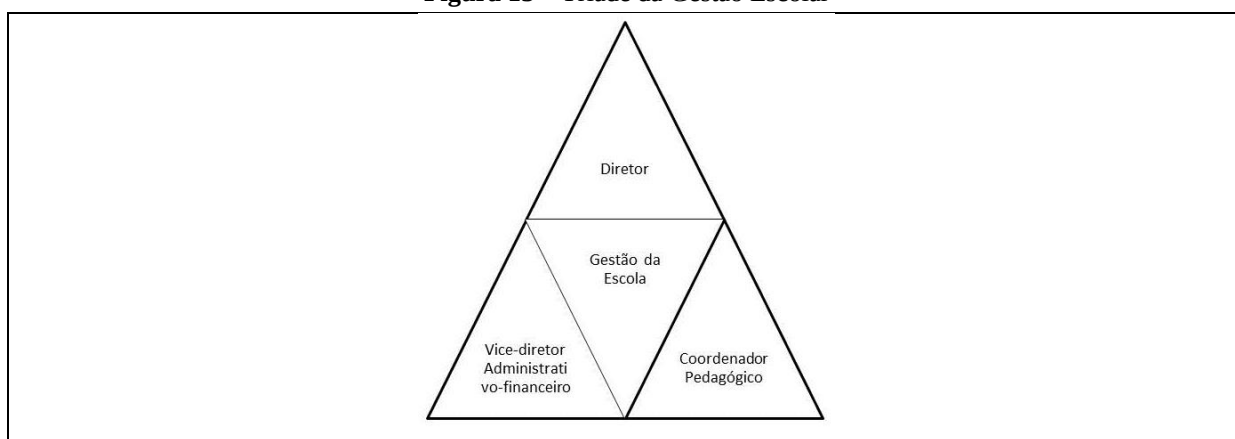
Na Secretaria de Educação do Estado (SEE) da Paraíba, por exemplo, há uma estrutura organizacional que se assemelha a das escolas com a direção composta por Secretário de Educação, Secretária Executiva de Gestão Pedagógica e Secretário Executivo de Administração, Suprimentos e Logística. A esfera municipal de João Pessoa também possui Diretor de Gestão Curricular, Assessoria Pedagógica e Assessoria Técnica, como podemos visualizar na Figura 12.

Figura 12 – Estrutura organizacional das secretarias educacionais estadual da PB e municipal de JP

Fonte: Autora (2017).

Nota: Adaptação do site da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Essa estrutura assemelha-se também ao novo modelo adotado pelas escolas do ensino médio, conhecidas por lei como Escolas de Educação Profissional, e no Estado da Paraíba como “escolas modelo”, que configura o ensino técnico alinhado ao ensino médio. Nesse caso, a tríade da gestão composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico compreendem as funções finalísticas por meio da direção e coordenação pedagógica e atividades meio com o vice-diretor administrativo-financeiro, conforme a Figura 13.

Figura 13 – Tríade da Gestão Escolar

Fonte: Autora(2017).

A Lei nº 11.091, de 12 de julho de 2007, dispõe sobre a escolha de diretores e de vice-diretores dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa e relata no artigo 8º que, para a elegibilidade do diretor e vice-diretor ao cargo, são necessários

9 (nove) requisitos: I – estejam no exercício de cargo de carreira dos profissionais da educação; II – tenham formação específica na área de educação ou licenciatura plena; III – tenham pós-graduação na área de educação; IV – tenham experiência docente mínima de 02 (dois) anos, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado; V – tenham 02 (dois) anos contínuos de efetivo exercício na escola; VI – comprometam-se, se eleitos, a não exercerem outro mandato, simultâneo, de administração na esfera municipal ou em outras esferas do poder público ou privado; VII – comprometam-se, se eleitos, a ter disponibilidade de 40 (quarenta) horas semanais para o cargo de diretor e 35 (trinta e cinco) horas semanais para o cargo de vice-diretor; VIII – assinem carta programa da chapa; e XIX – tenham sido aprovados em curso preparatório ao exercício do cargo de direção de estabelecimento escolar (JOÃO PESSOA, 2007).

Desses requisitos para o cargo de diretor, as exigências são coerentes com a realidade escolar e buscam atender às novas demandas da escola. Porém, no item III – “tenham pós-graduação na área de educação”, questiono-me de que forma a exigência de uma formação somente em educação para ocupar o cargo de gestão pode contribuir para sua atuação?

Paro (2009, 2011) defende uma formação essencialmente educativa, baseada apenas na formação do curso de Pedagogia, desconsiderando, assim, a formação em administração como necessária para gerir uma escola, afirmando que esta pode ser aprendida no cotidiano escolar. Contudo, Libâneo (2001), por outro lado, defende uma formação que também necessita de conhecimentos sobre processos organizacionais como planejamento, organização, gestão, avaliação, responsabilidades individuais para responder às demandas e aos objetivos políticos inerentes ao sistema educacional, denominado de concepção sociocrítica.

Na fase de campo, durante as formações como participante e *shadowing* na escola estadual, pude perceber que estes conhecimentos específicos e inerentes à gestão fazem falta¹¹. Nesse sentido, a pós-graduação exigida poderia ser em Gestão Escolar, assim como para o cargo de vice-diretor administrativo-financeiro deveria ser de administrador e, para o cargo de coordenador pedagógico, uma pós-graduação em educação. Esses requisitos não se configuram a fim de engessar a estrutura organizacional, mas sim atender a uma demanda multidisciplinar no contexto social da escola com disponibilidades técnicas, tanto nos objetivos fins quanto nos objetivos meios da escola.

¹¹ Notas de campo de março e agosto de 2017.

Nos tópicos seguintes, apresento as formações que aconteceram em 2017, quais os principais pontos abordados nessas formações, como e onde aconteceram, quais as estratégias e modalidades de ensino utilizadas e o que foi de positivo e negativo.

4.1.4 Formação continuada da Prefeitura de João Pessoa (2016 e 2017)

Em 2016, participaram da formação cerca de 3.440 profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos dos ciclos I a IV, gestores e especialistas divididos em 90 turmas. As aulas aconteceram entre 23 de novembro de 2016 e 22 de dezembro de 2016, com uma carga horária de 40 horas, sendo 20 presenciais e 20 à distância, com direito a certificado de conclusão. A formação foi ministrada pela União de Ensino e Pesquisa Integrada Ltda. (UNEPI) (JOÃO PESSOA, [20--]).

As temáticas propostas no edital, para o ano de 2017, na modalidade presencial para os gestores foram: “Atribuições de uma gestão democrática e os impactos e desafios do conselho escolar”; “A importância da ação integrada dos Gestores na Educação Básica”; “Avaliação em larga escala: impactos, desafios e avanços”; “Gerenciamento de recursos financeiros e prestação de contas”; “Relações interpessoais e a ética profissional”. Quanto às temáticas propostas junto aos gestores escolares e coordenadores de CREIS nas atividades à distância e fóruns de discussão, estas foram: “Educação em Direitos Humanos (racismo, homofobia, gênero e sexualidade)”; “Relações étnico-raciais e cultura indígena, afro-brasileira e africana”; “A formação da identidade da criança e do adolescente”; “O Estatuto da Criança e do Adolescente: competências pedagógicas”; “Educação patrimonial”; “Práticas pedagógicas inclusivas”; “Avaliação no processo de aprendizagem do estudante com deficiência”.

Segundo conversa informal com o coordenador da SEDEC, o primeiro pregão de 2017 não teve empresas inscritas, porque não se adequavam as exigências do edital N.º 09025/2017. Em setembro de 2017, realizaram outro pregão, e a empresa selecionada foi o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Humano e Social (IBRADHES), ou seja, a mesma empresa que realizou a formação que participei do Estado em março de 2017.

Em 23 de outubro de 2017, o início da formação foi apenas com os professores e gestores, encerrando em dezembro de 2017. A proposta da referida formação aborda temas técnicos como prestação de contas e do cotidiano, como relações interpessoais e éticas. A distribuição de carga horária, segundo o edital, foram 20 horas presenciais e 32 horas a

distância, além de 8 horas de seminários. Porém, essas aulas a distância não aconteceram, pois a empresa não dispõe de plataforma para tal (EDITAL, JULHO, 2017).

Assim, pude perceber que certas questões inerentes ao setor público, muitas vezes, dificultam o percurso das políticas de formação. Questões estas referentes ao próprio processo de licitação no qual as exigências parecem impedir a livre concorrência, em virtude de especificações que são inseridas sabendo-se que as empresas não poderão cumprir. Nesse caso, deixando a licitação orientada para organização a ou b já determinada.

Um dos participantes relatou a sua experiência no curso: “Esse é um momento de troca de experiências entre nós professores e os formadores. Em cada oportunidade dessa a gente compreende que a educação vai muito além do que percebemos. Educação tem práticas infinitas e você vai compreendendo essas práticas à medida que essas formações vão acontecendo” (JOÃO PESSOA, [20--]).

Um dos ministrantes das turmas explicou: “Sabemos que a formação continuada é necessária para a capacitação dos nossos professores e gestores. Isso porque através dela vamos constituir debates sobre vários temas da educação como um todo. Vamos fazer essa reciclagem e a partir desse ponto levar para as escolas esse aprendizado”, e Machado (2000) corrobora que a formação passa a ser vista como essencial para lidar com os contextos complexos, adversos e dinâmicos a fim de exercer a transformação que se espera na escola, rompendo com a lógica autoritária, individualista, remetendo as decisões, responsabilidades coletivas e partilhadas. Esse caminhar de transformação é dinâmico na esfera da educação, mudanças na prática acontecem constantemente e as pessoas precisam se atualizar e saber como se posicionar diante delas.

4.1.5 Formação continuada do Estado da Paraíba

A formação continuada realizada pelo Estado da Paraíba aconteceu em duas etapas: em dezembro de 2016 e março de 2017. Na proposta do curso, a programação segue com os seguintes módulos: Função e Gestão com as Práticas de Gestão de Pessoas, Papel do Gestor Escolar, Relações Interpessoais e Gerenciamento de Conflitos; o segundo módulo, sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, apresenta os temas relativos às áreas de atuação da Gestão Escolar (PPP, Currículo, Práticas de Gestão, Desenvolvimento Profissional e Avaliação Institucional Interna), além de Regimento Escolar, Projeto de Intervenção Pedagógica e Indicadores de Qualidade da Gestão (PIP). O terceiro módulo refere-se à Gestão

Financeira e ao Conselho Escolar com orientações sobre Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), constituição de Unidades Executoras e prestação de contas.

Como relatado no percurso metodológico, participei e vivenciei a formação a partir do segundo módulo. No primeiro dia, 08 de março de 2017, o professor iniciou a aula com a técnica do *brainstorming*, que significa tempestade de ideias, e solicitou que todos respondessem com uma palavra: “Qual é a função da escola na sociedade? Para que existe a escola e o que desenvolve na sociedade? [...] Todos devem estar lembrados que, na primeira etapa, nós falamos sobre três grandes eixos que correspondem à função da escola”.

D1¹² respondeu: “Preparar o sujeito para exercer sua cidadania”. O professor continuou dizendo que o papel da escola é preparar as pessoas para o convívio em sociedade e, diante desse convívio, há os direitos e deveres, tarefas e responsabilidades. A cidadania é um dos papéis.

D2 acrescentou: “[...] a escola existe hoje para transformar e ampliar habilidades que faz o sujeito não ser apenas competidor de ideias, mas um transformador de ideias”. Com essa fala, é possível perceber que a escola tem um papel incomensurável na vida dos sujeitos, e é preciso repensar seu papel sob a ótica da reflexividade com “[...] entendimentos subjetivos da realidade como base para pensar de forma mais crítica sobre o impacto de nossos pressupostos, valores e ações sobre os outros” (CUNLIFFE, 2004, p. 407). O professor continua fazendo-nos refletir e entender os diversos papéis que a escola assume e que muitas vezes são distorcidos:

Naturalmente que a escola existe como um espaço onde a gente tem acesso ao conhecimento e à informação que começa a fazer uso desse conhecimento e dessa informação para nossa vida. Como aluno da psicologia da educação diz que a escola deve preparar para a vida. Isso é uma coisa distante. Quando se diz que a escola deve se preparar para a vida, dá a entender que a escola é algo fora da vida e, portanto, você sai da vida para aprender a voltar para vida. A escola é a própria vida. Agora, cria muita expectativa, muita esperança na escola. A escola é uma espécie de redentora da humanidade.¹³

Esse momento de pensar que a escola é a própria vida fez-me refletir sobre como nos colocamos fora do espaço social, escola, trabalho, universidade, como se fossem ambientes externos a nossa vida “pessoal”, quando na verdade é a própria vida. São nesses espaços que nos relacionamos com outras pessoas e construímos nossa teia social. Então, por meio desse diálogo reflexivo podemos repensar a nossa própria prática (CUNLIFFE, 2016).

¹² O D em D1, D2 etc. significa Diretor.

¹³ Notas de campo de março de 2017.

O professor continua com questões:

A escola hoje é reconhecida como o quê? Como um espaço de conflitos, como um espaço de tensões porque, ao mesmo tempo em que você tem um movimento de transformar as coisas, você tem um movimento mais comprometido com a manutenção das coisas.

Luck (2008) trata dessa mudança de paradigma em que antes o ambiente de trabalho e o comportamento humano eram previsíveis, e que a incerteza, ambiguidade, tensão e conflito eram considerados disfunções. Hoje, o ambiente é dinâmico e imprevisível e os conflitos e incerteza são elementos naturais para a transformação. Esses mesmos conflitos permeiam, a todo o momento, a organização escolar e precisam ser gerenciados pelo diretor (MOURA, 2016; CARMO, 2015; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Sobre os papéis da escola, o professor dialoga que:

Naturalmente, com conhecimento e com propósito de que esse conhecimento venha transformar a sociedade. Mas fundamentalmente a escola deve comprometer-se ou tem se comprometido (a escola moderna) primeiro com a formação dos sujeitos, da pessoa humana. Se espera que a escola seja capaz de promover nas pessoas a incorporação de valores, habilidades que conduzam conhecimentos que possibilitem a essa pessoa individualmente se tornar um ser humano melhor. Esse é um dos papéis da escola.

Não há quem questione o papel da educação formal para o desenvolvimento do país, porém seu papel, intrinsecamente, está voltado, principalmente em virtude do ser humano, em se tornar melhor e, assim, poder contribuir com a sociedade (PASSADOR; SALVETTI, 2013) como afirma o professor:

O segundo papel apenas em termos de apresentação, ao mesmo tempo que preparo o indivíduo, constitui-se a formação cidadã, que é a capacidade de permitir as pessoas a inserção na vida social de maneira transformadora como nossa colega disse, ou seja, como um cidadão que se envolve com as questões da sociedade e participa dos processos sociais de tomada de decisão e se compromete coletivamente com a construção do ambiente inserido e para todos. A terceira função que não pode ser ignorada é que as pessoas para sobreviverem na sociedade precisam ter alguma coisa de subsistência. Então, essa forma de subsistência se dá pelo trabalho, então a escola deve preparar as pessoas para uma inserção produtiva do trabalho e que permita não só contribuir com a construção de um mundo transformador, mas também permitir a sua sobrevivência pessoal.

Alguns autores como Mendonça (2000) e Paro (2001) questionam este terceiro papel da educação como meio de manutenção de poder e dominação de poucos, que esta esfera passa a ser preponderante no fazer educação e tornar as pessoas alienadas ao poder dessa reprodutora injustiça social, já que recolocam as pessoas nos lugares reservados por relações econômicas, formando-as para um mercado de trabalho com pequenas chances de mobilidade social.

Resumindo, existem três papéis fundamentais da escola: o compromisso com a formação da pessoa humana, o compromisso com a formação da cidadania e o compromisso com a preparação para inserção do mercado de trabalho. E o professor fez-se pensar novamente:

Então, de que maneira a escola faz isso? É aí que entra a discussão em torno da organização do trabalho superior da escola. Para que cumpra esse papel, ela precisa de alguns elementos, ela precisa de alguns meios, alguns instrumentos. Esses meios, instrumentos e condições que faz a escola manter a sua função legal é o que nós chamamos de organização do trabalho social, fato. E a maneira como esses meios, condições e instrumentos são articulados dependerá da forma como se conduz essa organização. E a forma de conduzir a escola para que ela atinja a sua função social é o que nós chamamos de gestão. A gestão da escola nada mais é que o processo de organização dos meios, de condições necessários para que a escola se encaminhe no cumprimento da sua função social.

Paro (2001) apresenta esta distinção de conceito entre administração e gestão apontando que se deve levar em consideração a função social que a escola exerce, por isso utilizo a abordagem dos EBP, que reconhece e amplia o papel dos praticantes, além das rotinas compartilhadas de comportamentos, enfatizando as relações entre práticas, práxis e praticantes, para facilitar o seu entendimento holístico. Dessa forma, a gestão é analisada com base nas tensões como uma reflexão da complexidade social no processo organizativo. Essa complexidade pode ser particionada como explica o professor:

Quando nós falamos de gestão, a gente tem a limitar o alcance dessa dimensão a tarefa meramente administrativa que é da competência do diretor escolar, do gestor. Mas gestão é bem mais amplo que isso. Envolve toda a tomada de decisões com relação ao que fazer na escola, como fazer na escola, com quem fazer na escola, envolve professores, equipe pedagógica, equipe diretiva, pais e comunidade escolar. Há uma dimensão da comunidade, há uma dimensão pedagógica, há uma dimensão institucional, e evidente uma dimensão administrativa-financeira da gestão.

Todas essas dimensões possuem sujeitos envolvidos em tarefas com papéis, com responsabilidades que se distinguem a fim de atingir objetivos educacionais de acordo com a sua natureza de implementação e organização, que, segundo Luck (2009), são: 1.

Fundamentos e princípios da educação e da Gestão Escolar; 2. Planejamento e organização do trabalho escolar; 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional; 4. Gestão de resultados educacionais; 5. Gestão democrática e participativa; 6. Gestão de pessoas; 7. Gestão pedagógica; 8. Gestão administrativa; 9. Gestões da cultura escolar e 10. Gestão do cotidiano escolar.

Compreendendo a complexidade que o conceito de Gestão Escolar carrega, o professor utiliza-se de metáforas para esclarecer o conceito de gestão, para fazer repensar sobre a harmonia de suas ações (CUNLIFFE, 2016):

Por exemplo, podemos comparar a figura do diretor de escola ou do gestor escolar à tarefa de uma espécie de maestro que procura articular todos esses processos. O maestro muitas vezes tem a maiêutica prática. Quando eu falo da maiêutica prática eu falo das condições e meios para que a orquestra aconteça.

O D3 interrompeu o professor com o seguinte discurso:

Acredito que a ideia do curso é legal, mas seria interessante antes de você falar sobre isso, que se diga algo sobre o que é ser diretor do estado, como é ser um gestor aonde você não tem nada, não tem papel, não tem lápis, você não tem nada, certo? Como é ser um gestor aonde todos os funcionários burros, onde o político jogou lá dentro e tenho que ficar calado por causa desse funcionário. Eu acho interessante a abordagem que o senhor falou, mas primeiro é saber a realidade que a gente tá vivendo. É interessante? É interessante! Porque a gente pode assimilar qualquer coisa, mas o problema é que a realidade do gestor é tão crítica, que veja, em termos de gratificação, nem adianta falar porque gratificação é zero. O problema todo é que a secretaria tem muito boas intenções, só que o que vem pra gente vem ontem à noite pra fazer hoje de manhã. Então, é crítico. O que esses cursos vão avaliar? O que vão monitorar? Agora mesmo a gente tem que terminar o quadro, se não fechar o quadro e os professores não receberem o dinheiro vai ser uma confusão tão grande.

As dificuldades da Gestão Escolar são eminentes e, a todo o momento, sobressaem-se durante a formação por meio de questionamentos dos gestores de como solucioná-las. Essas dificuldades que, muitas vezes, fazem parte do sistema de políticas públicas educacionais desorientam o gestor e geram conflitos nas relações com os diversos agentes da Gestão Escolar (LUCK, 2009). Porém, assim como qualquer outra organização, o processo de gestão requer gerir recursos e pessoas em prol de um objetivo, sendo o da escola a aprendizagem dos alunos. Assim, o discurso adotado na educação é prioritariamente quanto à “falta de recurso”, que se torna por vezes distante da prática, diante da diversidade de programas federais e estaduais que suprem as escolas com os mais diversos meios de realizar sua função. Esse discurso dos “educadores pedagogos” geralmente está à parte da realidade, pois a gestão da escola precisa acontecer, e aqui os princípios da Administração deveriam ser

utilizados para que sejam mais eficientes e eficazes, ou seja, extrair e utilizar os recursos disponíveis da melhor maneira possível em busca de resultados satisfatórios para educação, conforme ressalta D4: “Precisamos também ver a parte administrativa, é importante ver a teoria para vermos como estamos longe de como poderia ser”.

Na figura 5 dos diálogos reflexivos, Cunliffe (2002) reconhece a importância da conversão do conhecimento explícito para o tácito, ou seja, da teoria à prática, quando ela explica que, de forma incorporada e tácita, podemos recorrer ao uso de conhecimento e formas práticas ou teóricas de falar para construir a nossa experiência, envolvendo a aprendizagem e dando sentido às nossas ações reflexivas, ligando a teoria e a prática no diálogo reflexivo com o próprio agente e seu entorno.

O professor acrescentou que a formação foi organizada às pressas, e que apesar de consulta feita aos ministrantes, o material foi elaborado e enviado com uma semana de antecedência apenas, para que ele pudesse preparar a formação. De toda forma, o professor levou em consideração os questionamentos dos diretores e reprogramou a agenda para atender às demandas da turma. E ainda reforçou o impacto dessas questões políticas: “da etapa para cá, 500 diretores foram substituídos”. Essa mudança deu-se pela decisão política do estado de que o provimento de cargo de diretor voltaria a ser por indicação, e que, segundo Passador e Salvetti (2013, p.6), “[...] é altamente criticável por abrir caminhos ao clientelismo e apadrinhamento político, além de sua volátil vinculação aos ciclos políticos”. Essa mudança por indicação é para se igualar a prefeitura da capital que também modificou para regime de indicação política.

Como dito anteriormente, o estado e município da capital possuem governantes de bandeiras partidárias diferentes, portanto, há uma disputa de poder entre eles, sem contar que as eleições para governador acontecem no ano de 2018. Sendo assim, ter aliados em cargos de confiança é prioritário para manutenção do poder. As consequências dessas mudanças no cargo de direção prejudicam a continuidade das práticas no contexto escolar, e esses diretores passam simplesmente a cumprir as exigências do governante que os colocou lá. O D4 alerta: “O ponto de hoje que todo mundo aqui precisa se chama gerenciamento de conflito”.

Este papel é considerado um dos mais relevantes para os diretores (MOURA, 2016; CARMO, 2015; JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012). A escola é um ambiente diverso e complexo com sujeitos de pensamentos e ações diferentes que desencadeia uma série de conflitos e tem como gestor o mediador desses conflitos.

A Reforma do Ensino Médio também deixou os diretores ansiosos e as mudanças muitas vezes acontecem de cima para baixo, ou seja, dos órgãos superiores sem a consulta aos gestores, assim como o conteúdo curricular da formação. O professor confirmou:

Vão ter que oferecer na escola os chamados percursos formativos promulgados na constituição de emenda aprovada para LDB. Eu imagino como vai ser esse processo com essas condições que vocês estão dizendo pra mim, que a gente conhece. Diante dessa condição marcada pela precariedade.

O discurso da precariedade é muito presente na fala dos gestores, contudo, durante a participação nos eventos e projetos de educação, é possível perceber que há suporte à gestão de recursos por meio de programas do governo federal e estadual, a exemplo do SOMA, de programas da UNESCO, além, dos fundos de recursos, disponibilização de todo o material escolar pelo estado e contratação em 2017 de uma Organização Social para apoio aos gestores. E, segundo a diretora da SUPLAN, “Só este ano [2017] na Paraíba, estamos entregando 55 escolas reformadas”. O governador frisou: “Estamos semeando mudanças na nossa estrutura social por meio da educação, já que só através dela poderemos dar um futuro melhor para os filhos do povo. Investir na rede pública é devolver a dignidade para o ambiente escolar” (PARAÍBA, 2017). A escola estadual estudada estava em reforma durante a pesquisa e, de fato, pude perceber a mudança estrutural, que foi inclusive alterada à medida que o diretor percebia melhorias a serem feitas.

Essas questões refletem o quanto é volátil a educação, com legislações sendo reformadas, decisões políticas sobrepostas, alterações na base curricular, alteração no provimento de cargo de direção, de estrutura das escolas, sistemas implementados, enfim, mudanças significativas que trazem na fala dos gestores certa resistência às mudanças, como D5 diz: “[...] quer dizer, vai ter a mudança para escolas integrais e não estão nos preparando nesse curso para essa escola modelo que vem no próximo ano”.

Porém, como se percebe, não há planejamento e alinhamento com a formação, que não atende a realidade do contexto escolar, das peculiaridades de cada escola; não há comunicação efetiva e previsão de planejamento para as políticas. Estas simplesmente são decididas e posteriormente se analisam como serão implementadas. O professor completa:

Vocês sabem que há uma grande precariedade [...] na secretaria. E está descolado com o mundo e muitas vezes não há possibilidade de negociar, de identificar e se fazer presente na escola para encontrar um canal [...] para organização básica e do ensino médio e, em particular, eu fico imaginando como todas as escolas do estado vão poder oferecer pelo menos dois atendimentos escolares nessas condições. Eu fico imaginando.

É da secretaria que advém as principais demandas dos gestores, desde alimentação do sistema Saber com quantitativo de alunos, notas, frequência, assiduidade dos professores, prestação de contas, enfim. E, como relatado, esse canal escola-secretaria possui muitos ruídos e acaba sendo uma via de mão única. Diante de todas as colocações, o professor faz uma proposta à turma:

Tenho uma sugestão. É uma ideia que eu tinha desde a primeira etapa e ela acabou se fortalecendo no meio do caminho. Uma elaboração de uma carta para secretaria de educação. Ao mesmo tempo que reconhece a importância que se dá no processo de formação, entende que esse processos de formação devem considerar: primeiro considerar as demandas existentes e imediatas das escolas, mas também a capacitação para lidar com problemas reais e concretos do nosso dia a dia que precisam ser superados. Se a gente for capaz de produzir essa carta, nós seremos capaz de produzir muita coisa nesse curso. Vamos tentar no dia de hoje elementos que vão compor uma carta da turma, referente a segunda etapa da formação como forma inclusive de manifestar o reconhecimento da iniciativa, mas a insuficiência dela para lidar com questões que envolvem da vontade política da gestão, que envolve a destinação dos recursos, encaminhamentos necessários que se faça de algumas questões.

Essa proposição do professor em escreverem de forma coletiva uma carta representa sair do plano imaginário da reflexão e partir para a ação, ou seja, é aí que inicia o processo de reflexividade quando questionamos o que nós, e outros, podemos dar por certo – o que está sendo dito e não dito – e examinando o impacto que isso tem ou pode ter. Isso significa examinar nossos próprios pressupostos, decisões, ações, interações, e os pressupostos que sustentam as políticas e práticas organizacionais e o impacto pretendido (CUNLIFFE, 2016).

O D2 ressalta:

Podemos fazer uma seta bem grande do gestor para essa organização, somos egoístas, não somos organizados, e não ajudamos uns aos outros. Deixa o D3 dá a cara a tapa, se eu conseguir eu pego uma beirinha e ninguém consegue nada, e outra coisa tem uma seta maior ainda que deixa os gestores, nós gestores na maioria das vezes na retaguarda. Eu posso ou não posso? Eu coloco ou não coloco? Eu ficou ou não ficou? E aí, José?

Nesse diálogo, o gestor deixa sua insatisfação e desunião da categoria, que atua cada um por si só. Porém, existe uma explicação por trás dessa falta de união justificada pela distorção de interpretação dos índices como IDEB e IDEB-PB, que está sendo usado como instrumento de competitividade entre as escolas, que analisam os índices para definir se o aluno ingressa ou não na sua escola e, a partir disso, perde a sua finalidade. Essas questões

que estão por trás da prática só podem ser percebidas no tempo e espaço em que seus atores a realizam (ANTONOCOPOULOU, 2008). Na verdade, o IDEB, por exemplo, avalia apenas as notas de português e matemática pela Prova Brasil, e não aborda os diversos critérios que se possa definir de fato uma educação de qualidade.

Essa qualidade perpassa pela infraestrutura, profissionais qualificados, professores formados, recursos disponíveis, gestão eficiente e criativa e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem dos alunos, levando em consideração o contexto em que se situa o aluno, o que hoje não acontece, pelo contrário. Um dos principais índices está sendo utilizado como parâmetro de competição entre as escolas e não de melhoria de si mesma.

Durante esse dia, dialogaram também sobre outro ponto inerente à Gestão Escolar extremamente relevante, que para D6:

A escola precisa de autonomia de recursos para que ela possa dentro das necessidades básicas que ela tem para ela poder ir solucionando. Ela tem a capacidade, o laboratório, o diretor ter a capacidade de organizar o laboratório com o recurso da escola, a capacidade de resolver o problema do telhado e assim por diante. Sem muita burocracia de verba. E aí essa autonomia também com a equipe da escola, você trabalhar junto. Se bem que ainda continua tendo problema com o efetivo e os prestadores, mas é ter autonomia, é ter autonomia diante disso. Porque um professor dentro de uma escola ter um determinado desempenho e em outro ser contemplado várias vezes só pela natureza da equipe, da natureza dele e assim vai. Se o diretor perdeu essa autonomia, hoje em dia já perdeu autonomia em cima do prestador, imagina do efetivo.

O professor completa:

Você não pode faltar com autonomia se o problema está na gestão da escola. Agora, sua autonomia vai ser fazer isto, isto e isto. Isso não é autonomia. Quando autonomia está condicionada a você cumprir um receituário estabelecido de maneira prévia e com um limitador que você não pode ir além, na verdade é uma autonomia de faz de conta. Agora, por outro lado a gente também não pode entender autonomia como algo a descobrir. Vai ser sempre algo relacionado à finalidade com a qual a escola está envolvida.

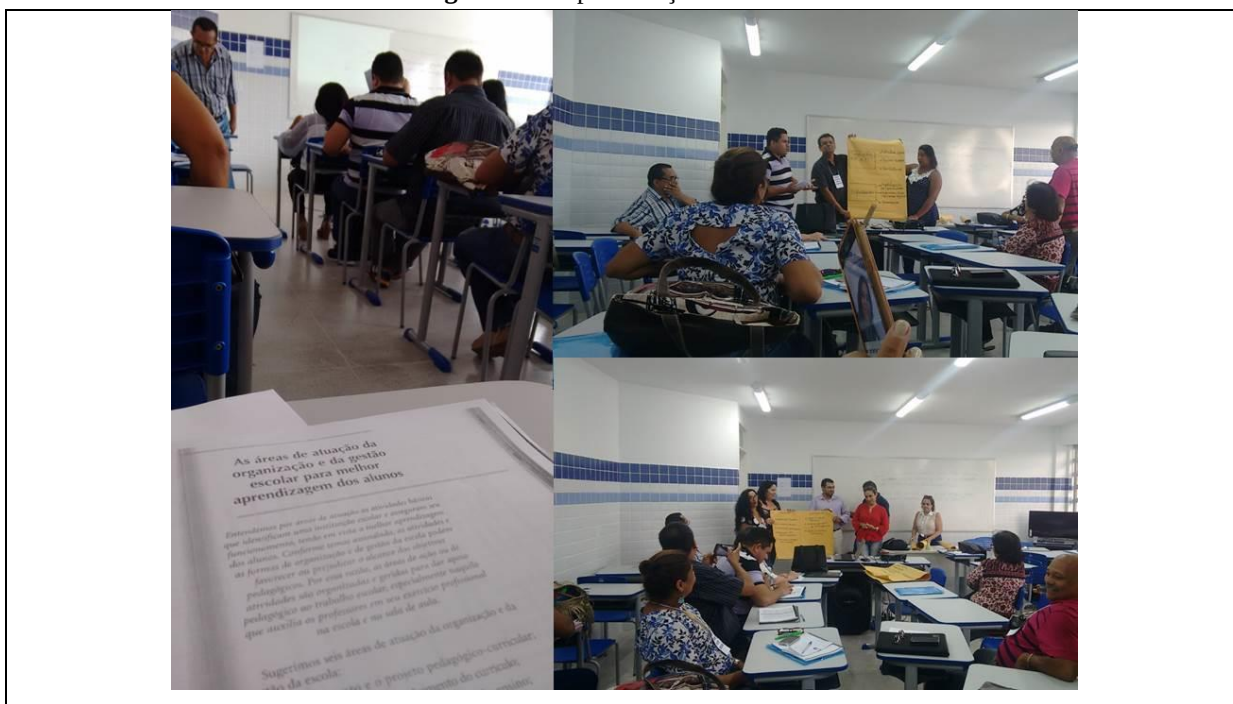
Quando se trata de Gestão Escolar, autonomia é a primeira colocação que se critica, porque o que se verifica, na verdade, pela análise das normas fixadas pelos sistemas de ensino em relação à autonomia escolar é que os documentos são favoráveis no estabelecimento de mecanismos concretos que caracterizem a escola se governar por si própria, mas certos em estabelecer limites que barram sua autonomia (MENDONÇA, 2000; PARO, 2001).

No segundo dia, 09 de março de 2017, o professor estabeleceu uma agenda levando em consideração os pontos solicitados pelos diretores e abordando o que foi estabelecido pela programação da formação. Então, pela manhã, ele solicitou que os diretores lessem o artigo do Libâneo sobre gestão, com o título “As áreas de atuação da organização e da Gestão Escolar para melhor aprendizagem dos alunos”, e, no turno da tarde, discutiram sobre o Projeto Pedagógico.

No início da manhã utilizou um vídeo comparativo com o estilo de gestão passada e a que se demanda hoje, chamado “Um novo olhar da educação”. Comentou que o apego à maneira de fazer as coisas com as mesmas ferramentas está fadado ao fracasso. Após abordar conteúdos inerentes ao turno da manhã, o professor passou uma atividade para a turma com duas questões a serem debatidas: 1. Que condições a escola conta para alcançar os objetivos e metas do PPP e do Projeto de Intervenção Pedagógica? e 2. Quais as dificuldades e os obstáculos para o alcance desses objetivos e metas?

A turma dividiu-se em três equipes, e tiveram como material para produção da atividade cartolina e canetas hidrográficas. Após as etapas de discussão, as equipes apresentaram seus trabalhos.

A seguir, a Figura 14 retrata o momento da leitura do texto e da apresentação:

Figura 14 – Apresentação de trabalho

Fonte: Autora (2017).

Como resposta à primeira questão sobre as condições do PPP e PIP, os gestores destacaram a estrutura física precária, a ausência de recursos suficientes, os pais sem compromisso, os alunos sem interesse, a falta de apoio da regional (secretaria) e da família e a construção do regimento. Como obstáculos para cumprir as metas, está a falta de equipe pedagógica, a falta de sentimento de pertencimento, a dificuldade de mobilizar a comunidade em prol dos objetivos, a ausência de parcerias e o envolvimento dos sujeitos como uma das grandes barreiras.

O PPP é considerado guarda-chuva da educação; em seguida vem o Projeto de Intervenção Pedagógica, Planos de Ação, Avaliação Instrucional e Avaliação Educacional. Existe uma crise de identidade do PPP, pois muitas vezes ele fica engavetado e apresenta informações muito técnicas, que as pessoas não compreendem. Sendo assim, torna-se um documento morto que não caracteriza a escola, enquanto que deveria ser instrumento mobilizador das pessoas e é papel do gestor estudar e inserir na vida dos sujeitos da escola¹⁴.

No terceiro dia, 10 de março de 2017, no início da manhã, o professor passa um vídeo que retrata a escola dentro de um vidro de Ruth Rocha. Os assuntos tratados nesse dia referem-se aos programas nacionais de financiamento da educação, como a Fundação

¹⁴ Notas de campo de março de 2017.

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em que coordenado o PDE (Programa Direto na Escola) desde 2010.

Apresentou reflexões sobre o IDEB que existem desde 1990 e percebe-se que, com as suas avaliações do IDEB, não há avanço no crescimento dos índices educacionais. Houve aumento no número de aluno, maior acesso à educação, aumento de recursos, porém continua desproporcional o crescimento aos índices de educação. Assim, fica o questionamento: o que há de errado com a educação? Uma funcionária da secretaria interrompeu a aula para dar um aviso: “São 196 escolas e apenas 70 enviaram o censo (acho) para secretaria. O prazo é até dia 15/03 do censo do PNAE e PNAC”. Outra informação foi que a carga horária dos professores prestadores de serviço reduziu para 30 horas como professores efetivos.

A coordenadora da formação entrou na sala e perguntou se os gestores gostaram e se contribuiu para a melhoria da escola por meio da troca de vivências entre os gestores. Relatou que a ideia é que haja continuidade do trabalho, das políticas, dos programas, pois muitas vezes o gestor sai da escola, leva o computador e não deixa informações sobre a escola. Falou das dificuldades da escola perder jovens para o crime. Que o diretor deve levar para a escola o que conseguiu assimilar da formação. Por último, segundo ela, a estratégia é fazer com que seja uma formação permanente por meio de recursos financeiros da ESPEP.

Ao final da formação, o D6 foi até o quadro para concretizar a ideia da carta de melhoria da formação proposta pelo professor à secretaria. Então, segue o Quadro 5, resultado da discussão dos diretores sobre como deveriam ser as próximas formações:

Quadro 5 – Proposição de formação pelos gestores

O que fazer?	Como fazer?	Para quem (com quem)?
Falta de autonomia	Parceria com fundações e instituições	Escola
Formação continuada e classificada em níveis	Capacitação continuada	Professores
Conteúdos técnico-operacionais para trabalhar os programas pedagógicos	Reuniões periódicas	Alunos

Instrução prática sobre: quadro pessoal, prestação de contas, documental (modelo padrão de ofício), logística de material, patrimonial e contábil	Reunião de secretarias	Servidores
Equipe pedagógica (assistente social, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo)	Constituição de um manual técnico operacional administrativo (para resolver situações adversas)	Pais
	Situações adversas: atribuições de cada funcionário da escola, modelos de ofícios, modelos de planilhas, resignação, recondução de servidores	Comunidade

Fonte: Autora (2017).

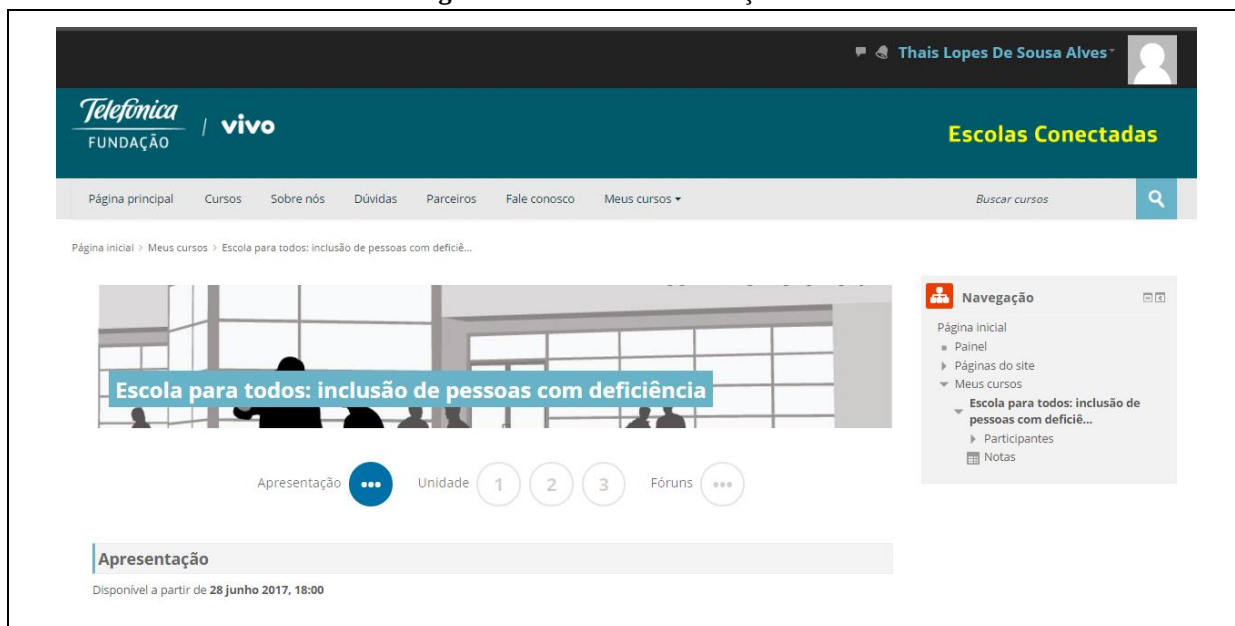
Além desta propositura, os diretores dialogaram sobre a importância de se unirem, das escolas da comunidade realizarem *benchmarking* e implementarem juntas práticas em comum, fortalecendo o laço entre elas, escolhendo até mesmo como nome “Rede da Solidariedade” ou “Rede de Gestores”¹⁵. Esse momento, de diálogos reflexivos, foi de grande relevância para minha pesquisa, visto que partiu desse momento a ideia de proposição de como deveriam acontecer as formações continuadas no estado, que pode ser verificado no item 4.3, o qual foram contabilizados sugestões inerentes ao que os diretores relataram, ao que eu vivenciei e ao período de *shadowing* na escola estadual.

¹⁵ Notas de campo de março de 2017.

4.1.6 Formação continuada da Prefeitura de João Pessoa – Fundação Telefônica VIVO

A formação é uma contrapartida solidária da fundação e para a prefeitura é gratuito¹⁶. No dia 27 de junho de 2017, recebi e-mail confirmando a inscrição. A Figura 15 retrata a plataforma do curso que tem início no dia 28 de junho de 2017 e encerrou no dia 26 de julho de 2017.

Figura 15 – Plataforma Fundação Vivo



Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

O curso estava dividido em três unidades como na Figura 16:

Figura 16 – Divisão das unidades do curso

Na Unidade 1, vamos refletir sobre os conceitos centrais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, analisando o percurso histórico que nossa sociedade empreendeu até chegarmos, hoje, ao modelo de escola inclusiva. Na Unidade 2, convidamos você a refletir sobre os desafios e as potencialidades da inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns, observando como vem ocorrendo esse processo em contextos com as características da realidade escolar brasileira. Na Unidade 3, vamos conhecer os diferentes desdobramentos do conceito de acessibilidade que visam assegurar a inclusão plena das pessoas com deficiência nos diversos contextos sociais, entre eles, a escola.

Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

¹⁶ Nota de campo de junho de 2017.

Optei por *darprint* (congelar) a tela para que se tenha noção da interface e da apresentação do conteúdo como ferramentas que também incentivam o uso da modalidade a distância. A próxima sessão explica como funciona o curso, ou seja, como é a sua metodologia de aprendizagem e avaliação, conforme Figura 17:

Figura 17 – Metodologia do curso

Cursos com especialistas

TEMPO DETERMINADO

Os cursos dessa modalidade têm uma data de início e de fim, bem como um período de inscrições e vagas limitadas. Fique atento aos prazos de inscrição e à data de início de cada formação.

Suporte e mediação

Uma das características principais dos cursos com especialistas é a mediação de professores formadores e tutores. Você conta com suporte contínuo do ponto de vista técnico e pedagógico.

Curta duração

As oportunidades formativas têm a duração de quatro semanas e 40 horas de trabalho estimadas.



Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

A metodologia é cíclica. A cada unidade existe uma introdução sobre o tema, disponibilização de material de apoio, fórum de apresentação das atividades e debates. O tutor faz a interlocução dos participantes com o conteúdo, realizando associações e incentivando a participação. Para receber certificação é necessário participação de 75% nas atividades e acesso ao sistema, conforme Figura 18:

Figura 18 – Navegação

Unidade 1 – Alinhando conceitos: trajetórias e rumos da escola inclusiva

Nesta unidade, convidamos você a refletir sobre os conceitos centrais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, analisando o percurso histórico que nossa sociedade empreendeu até chegarmos hoje no modelo de escola inclusiva.

Navegação

- Página inicial
- Panel
- Páginas do site
- Meus cursos
 - Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência...
 - Participantes
 - Notas
 - Apresentação
 - Unidade 1
 - Unidade 1 – Alinhando conceitos: trajetórias e rumos...
 - Alinhando conceitos: trajetórias e rumos da escola...
 - Inspirações para a sala de aula
 - Questionário 1
 - Experimentação – Atividade 1: Você é o gestor de...
 - Unidade 2
 - Unidade 3
 - Fórum

Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

Iniciei o curso no dia 05 de julho de 2017 e concluí a leitura dos artigos. Li três artigos da Unidade 1 sobre o histórico, as leis e as políticas inclusivas e, em seguida, voltei para a atividade 1, conforme Figura 19:

Figura 19 – Atividade 1

Experimentação – Atividade 1: Você é o gestor de políticas públicas

Segundo dados do IBGE, atualmente, quase 24% da população brasileira declara ter alguma deficiência. Do total da população do país, 18,6% possui deficiência visual, 7% possui deficiências físicas ou motoras, 5,1% possui deficiências auditivas e 1,4% possui deficiências mentais ou intelectuais.

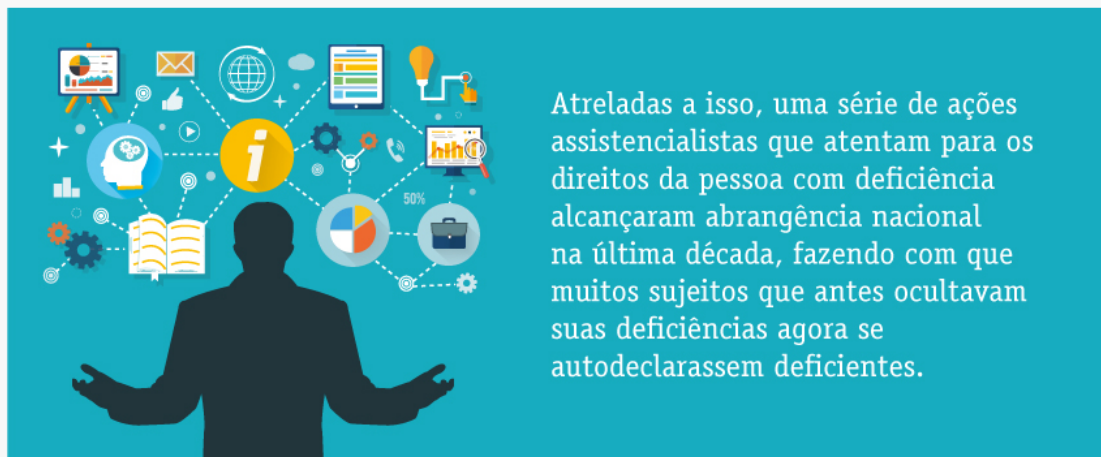
Tipo de Deficiência	CENSO 2000	CENSO 2010
	População Total: 169.799.170	População Total: 190.732.694
Visual	16.644.842	35.774.392
Auditiva	5.735.099	9.717.318
Motora/Física	9.355.844	13.265.599
Mental/Intelectual	2.844.937	2.611.536
TOTAL	24,6 milhões (14,5%)	45,6 milhões (23,91%)

* A soma dos números absolutos por deficiência ultrapassa os números totais aferidos em função de que alguns sujeitos declararam possuir mais de um tipo de deficiência.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Observando comparativamente os dados obtidos pelos Censos de 2000 e 2010, identificamos um **aumento de quase 10%** dessa parcela da população. Em um julgamento rápido, poderíamos esclarecer o fenômeno apontando apenas o crescimento de ocorrências de deficiência entre a população. No entanto, se examinarmos profundamente o problema, durante a década que separou uma mensuração da outra, diferentes ações governamentais foram empreendidas com o intuito de sensibilizar a nação brasileira perante a questão da deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, por exemplo, ilustra essa mudança de paradigma.



Diante do que foi exposto, podemos concluir que a Política Inclusiva vigente surge para atender a uma demanda real, originada por uma parcela significativa da sociedade brasileira. Um dos desafios dessa ação governamental é minimizar os impactos que essa fatia populacional sofre por apresentar algum tipo de deficiência no Brasil. Segundo dados da UNICEF (2003), quem possui algum tipo de deficiência em nosso país tem duas vezes mais chances de não frequentar a escola (pessoas entre 7 e 14 anos), duas vezes mais chances de não ser alfabetizado (pessoas entre 7 e 14 anos) e quatro vezes mais chances de não ser alfabetizado (pessoas entre 12 e 17 anos).

Ao enfocarmos o processo de alfabetização na idade certa, sendo essa outra política realizada pelo governo brasileiro para minimizar o analfabetismo no país, podemos verificar no quadro de incidências de deficiência por idade que, entre a população de 0 a 14 anos, público-alvo do ensino fundamental, mantém-se a mesma média de casos de cada deficiência do que na população em geral. Identifica-se um número maior de sujeitos com deficiência visual, seguido das deficiências auditiva, motora e intelectual.

	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva	Deficiência Motora	Deficiência Intelectual
0 a 14 anos	5,30%	1,30%	1,00%	0,90%
15 a 64 anos	20,10%	4,20%	5,70%	1,40%
Acima de 65 anos	49,80%	25,60%	38,30%	2,90%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Considerando-se os dados apresentados, desafiamos você a assumir a postura de um Gestor de Políticas Públicas voltadas à educação, situado em um município brasileiro que luta pela inclusão de sua população com deficiência, ao mesmo tempo em que busca erradicar o analfabetismo em seu território. Quais ações poderiam ser empreendidas visando a abarcar a parcela da população com deficiência na escola comum? Quais estratégias seriam prioritárias em seu mandato? O que fazer para facilitar o acesso e a aprendizagem dos alunos com deficiência vinculados à escola comum? Use esses questionamentos para pensar sobre a temática.

Posicione-se e publique os resultados de suas reflexões em uma postagem no Fórum da Atividade 1- Você é o gestor de políticas públicas.

Quer aprofundar sua análise? Indicamos a leitura dos seguintes documentos:

- [Cartilha do Censo 2010](#)
- [Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva](#)

[Clique aqui](#) para acessar o fórum, no tópico **Atividade 1: Você é o gestor de políticas públicas**.

A ferramenta apresenta de fato uma experimentação do tema, o nível das questões exige ir além de refletir sobre os fatos e dados dispostos como o senso do IBGE. O que se faz é colocar o gestor no lugar daqueles que podem solucionar o problema, tendo que avaliar os pontos positivos e negativos daquele contexto e propor alternativas viáveis que geram ação. Isso se chama reflexividade (CUNLIFFE, 2016). Aqui temos um exemplo claro da diferença de reflexão e reflexividade e que podem ser diferenças constatadas no fórum virtual como ferramenta que traz essa possibilidade, conforme Figura 20:

Figura 20 – Fórum virtual



Re: Atividade 1 – Você e o Gestor de Políticas Públicas
 por [Sandra Cristina Nunes Pereira](#) - quinta, 29 Jun 2017, 11:01

Início com as ruas. Fazendo ruas mais calçadas e menos acidentada para maior autonomia de locomoção as pessoas com deficiência. Transporte escolar adaptados para levar a escola e casa. Preparar melhor os professores para um trabalho mais eficaz. Com isso diminuiria o número de alunos em sala. E dava como suporte a esses professores, um profissional que ficasse diariamente em sala para ajudar esse aluno com deficiência a realizar as atividades solicitadas pelo professor. Recursos pedagógicos adaptados aos alunos com deficiência. Algo contínuo, com constantes avaliações para verificação da eficiência ou não desses materiais.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Atividade 1 – Você é o Gestor de Políticas Públicas
 por [Reginalda Maria Teotônio Lacerda](#) - sexta, 30 Jun 2017, 22:34

Boa noite, colega Sandra!

Tudo o que você sugeriu seria o correto, pois a inclusão dos deficientes tem que começar de casa até a escola, e vice-versa. Assim, foi muito importante essa ênfase que você deu no início da sua resposta, me chamou muita atenção, pois, é de suma importância mencionar esse suporte necessário e obrigatório para que todos, sem distinção, exerçam livremente o seu direito de locomoção.

Abraços!

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)



Re: Atividade 1 – Você é o Gestor de Políticas Públicas
 por [Marco Fernandes](#) - quarta, 5 Jul 2017, 16:27

Muito bem colocado, Sandra


Re: Atividade 1 – Você é o Gestor de Políticas Públicas

por [Reginalda Maria Teotônio Lacerda](#) - quinta, 29 Jun 2017, 21:50

Olá, boa noite à todos!! Sobre a tarefa que nos foi proposta, segue a resposta:

É indubitável que o deficiente não precisa estar inserido em um mundo paralelo para que possa desenvolver todas as suas habilidades e ser incentivado a extrair o máximo do seu potencial. Assim, o movimento de incluir alunos com deficiência na escola regular tem, cada vez mais, solicitado que o sistema educacional se adeque a essa demanda sem perder de vista que a escola é o lugar em que TODOS, sem exceção ou distinção, devem ter a oportunidade de construir um aprendizado com qualidade. Com base nisso, se eu fosse um Gestor de Políticas Públicas, eu daria algumas sugestões para facilitar essa inclusão, tais como: é importante que a escola obtenha o máximo possível de dados sobre o caso do aluno com deficiência (através de uma ligação entre o profissional que acompanha o paciente e a escola, como também a colaboração dos seus pais ou responsáveis); móveis, salas de aula e materiais didáticos adequados às necessidades específicas de cada deficiente para que, assim, todos possam desfrutar de condições igualitárias de aprendizado; adequação física em toda a escola para que haja uma livre locomoção e, por fim, profissionais capacitados para atender os alunos com tais deficiências da melhor forma. Eu ofereceria, de forma gratuita e obrigatória, cursos de aperfeiçoamento e capacitação para que todos os profissionais da escola aprendessem a lidar e conviver com essa inclusão de maneira sábia e eficiente, preferencialmente aos professores e cuidadores que lidam diretamente com eles. Essa proposta de inclusão que o nosso país vem investindo é, sem dúvidas, um grande desafio que envolve não só a escola, como também o Estado, os pais e os alunos. Mas é um desafio que precisa ser enfrentado, o quanto antes, por todos os que estão envolvidos nesse contexto, seja de forma direta ou indireta.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 1 – Você é o Gestor de Políticas Públicas

por [Marina Prazeres](#) - terça, 4 Jul 2017, 17:17

No primeiro momento é preciso ter claro que garantir a inserção de pessoas com deficiência na escola não é inclusão.

O mínimo deve ser garantido, como a acessibilidade, conhecimento prévio daqueles que serão responsáveis pela mediação que passará a existir entre os pares, participação da família nessa introdução, garantindo os direitos básicos.

É preciso que a sociedade aceite que o diferente é que é normal, não há pessoas sem limitações, todos nós temos algo que não conseguimos fazer 100%. Esse pensamento ajuda a entender e aceitar que a inclusão começa primeiro individualmente. Existe muitas ações, políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, o que falta é a internalização de práticas que as contemplem.

Trabalhar o respeito, a empatia, solidariedade na Educação Infantil contribui para a aceitação dos mesmos. A primeira ação evidentemente iniciasse no meio familiar, onde posturas são fundamentais para a aceitação de todos na sociedade.

O profissional da educação tem um papel importantíssimo nessa mediação. Para que esses princípios inclusivos se concretizem torna-se fundamental a participação da família, Instituições de Ensino e seus profissionais.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 1 – Você é o Gestor de Políticas Públicas

por [Thaís Lopes](#) - quarta, 5 Jul 2017, 16:49

Nossa, muito bom ler as reflexões dos colegas, de fato extrapolam as leituras dos textos, principalmente nas respostas de Reginalda e Marina quando falam que a inserção é diferente de inclusão. Concordo que estamos distante de ter o básico necessário para inserir pessoas com deficiência, quanto mais desenvolvê-las e formá-las. Concordo também que o mais importante está na internalização das práticas que compõem a escola com o envolvimento de todos da comunidade escolar, pais, alunos, professores, profissionais. E que essas práticas precisam ser reconstruídas para uma educação de qualidade, pois o problema da educação abrange muito além da inclusão de pessoas, faz parte de

Durante minha busca de como implementar a reflexividade, inicialmente por meio do diário físico (SYMON, 2004; PATTERSON, 2005; ALASZEWSKI, 2006; ZACARRELI; GODOY, 2010) e alinhado às minhas leituras e vivência no campo, surpreendi-me com o fórum virtual, pois tem mostrado-se uma ferramenta efetiva nesse sentido, desde que percorra este caminho cíclico feito pela formação da Fundação Vivo. É no fórum que as pessoas aparecem. Literalmente, existe um campo para preenchimento do perfil, e quando eu faço um comentário, as pessoas podem ver minha foto, saber meu nome, de onde venho e o que faço.

Outro ponto é que quando escrevemos, as palavras precisam ser claras, coesas e coerentes e, por isso, nosso raciocínio precisa ter um alinhamento lógico e baseado em dados ou elementos de como poderia ser, ou seja, como eu imagino aquela situação ou resolução de um problema. Cunliffe (2002), na Figura 5 do diálogo reflexivo, trata dessa passagem do conhecimento explícito para o tácito e do tácito para o tácito, que pode ser exemplificada aqui. E isso é reflexividade! Quando entro no fórum, outros colegas gestores também participaram e deixaram suas reflexões, e existe a possibilidade de dialogar com meu colega, assim como também existe a possibilidade de me posicionar e responder à atividade proposta. A partir do momento que vejo outras leituras/visões/posicionamentos/sugestões, eu reconfiguro e amplio minha visão sobre aquilo. Isso é reflexividade! Esses diálogos, alinhados com as minhas vivências, reconfiguram meu pensamento sobre uma situação e a partir daí posso reconstruir um novo pensamento, que pode me levar à ação.

Na Unidade 2, o próprio título leva-nos além de uma simples atividade, conforme Figura 21:

Figura 21 – Unidade 2



Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

A atividade 2, dessa vez, apresenta um estudo de caso, e a atividade solicita reflexão diante da complexidade que o tema carrega, e vai adiante. Nessa atividade, eu tenho que me posicionar perante a visão de todos os atores envolvidos no caso. É preciso empatia, respeito e compreensão da situação sob a ótica de todos que por ela perpassam (CUNLIFFE, 2016). Isso é reflexividade prática, conforme Figura 22:

Figura 22 – Atividade 2

Experimentação – Atividade 2: Reflexão sobre o caso do João

Analise a situação a seguir e, com base em nossas leituras da unidade, realize a atividade, **posicionando-se conceitualmente no fórum de discussões**. Nosso objetivo não é obter respostas dicotômicas, divididas entre certas e erradas, mas sim, promover a reflexão do grupo quanto a complexidade do tema debatido, referente a uma situação inclusiva baseada em casos reais.

- > Contexto
- > Características
- > Como a professora o vê
- > Como a mãe o vê
- > Como o pai o vê
- > Como os gestores da escola o veem
- > Como a professora da sala de recursos o vê
- > Como os colegas o veem
- > Como João vê a escola

Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

No caso de João, que representa muitos brasileiros, coloca o cursista com uma visão ampla do caso e permite uma avaliação mais consistente sobre a vida de João. A partir do momento que eu conheço a realidade, e como os atores a veem, eu posso intervir no sentido de garantir os direitos de João e auxiliar os outros atores nesse papel também.

Segue Figura 23 com algumas participações no fórum:

Figura 23 – Participações no Fórum

Fórum Geral

Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João

☒ Assinante

[\[TUTORIA\] Boas-vindas, alguns informes iniciais e apresentação pessoal](#)

Mostrar respostas aninhadas


Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João

por [Suporte Técnico](#) - segunda, 26 Jun 2017, 11:11

Cientes que a inclusão não se torna uma realidade com a simples vinculação de um aluno com deficiência no ensino regular, reflita: Quais pontos relatados apresentam possibilidades para a inclusão de João?

Quais aspectos se mostram como fatores impeditivos para que João seja abarcado nesta realidade? Quais intervenções poderiam ser realizadas visando garantir os direitos de João?

[Permalink](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João

por [Joize Barbosa Da Costa Nascimento](#) - segunda, 3 Jul 2017, 17:45

Percebo as suas situações, semelhantes a de João tem surgido com frequência. O aluno João necessita de apoio familiar,


Re: Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João

por [Joize Barbosa Da Costa Nascimento](#) - segunda, 3 Jul 2017, 17:45

Percebe-se que situações semelhantes a de João tem surgido com frequência. O aluno João necessita de apoio familiar, porém, sem exageros, apoio que ao mesmo tempo lhe dê autonomia. Vimos que a mãe super protege já o pai o abandona dois extremos errôneos. O profissional da educação deve ter carinho e dedicação e a experiência vem com o tempo. João tem direito ao ensino de qualidade e não simplesmente estar matriculado.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João

por [Reginalda Maria Teotônio Lacerda](#) - quarta, 5 Jul 2017, 17:33

Concordo, colega Joize! E o que mais me chamou atenção na sua resposta foi a sua ênfase ao comportamento errôneo dos pais que, realmente, está prejudicando o desenvolvimento do filho João. A mãe, por um lado, diante da sua preocupação excessiva, acaba sufocando o seu filho, sem deixá-lo criar a sua própria independência dentro dos seus limites; e o pai, por outro lado, por não saber lidar com essa situação, acabou abandonando-o.

É uma triste realidade, mas, infelizmente, acontece com frequência, principalmente em lares desestruturados, sem base familiar.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João

por [Reginalda Maria Teotônio Lacerda](#) - quarta, 5 Jul 2017, 17:49

Boa tarde à todos!!

Ao refletir sobre o texto e os questionamentos, cheguei a algumas conclusões.

- 1) As possibilidades de inclusão são: A efetivação da matrícula de João na escola; ter salas de recurso para possibilitar melhor adaptação e auxiliar o trabalho do professor em sala de aula; a boa receptividade dos colegas; o apoio da mãe, apesar dos exageros e da superproteção; acompanhamento profissional contínuo e, por fim, subentende-se que houveram algumas adaptações de locomoção.
- 2) Os fatores impeditivos são: A falta de preparo da escola, como um todo, para atender deficientes como João; falta de comunicação e segurança da professora para com ele; superproteção e exagero da mãe impedindo sua autonomia no ambiente escolar; a ausência afetiva do pai; falta de conhecimento por parte da direção no que se refere a lei que obriga um cuidador preparado para acompanhar o aluno deficiente durante o período escolar (um direito adquirido) e, por fim, a luta por verbas e estruturas físicas/materiais para que a escola fique mais eficiente e adequada à inclusão.
- 3) As intervenções para garantir os direitos são: A escola lutar por recursos, estruturas físicas, materiais pedagógicos e capacitações necessárias para atender adequadamente as necessidades dos alunos deficientes; formalizar, exigir cuidadores preparados para acompanhar individualmente os alunos deficientes necessitados (direito adquirido) e, assim, proporcionar oportunidades justas para todos com direito ao ensino de qualidade.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

No dia 07 de julho, iniciei a unidade 3, que apresentava esta interface, conforme mostrada na Figura 24:

Figura 24 – Unidade 3

Unidade 3 – Acessibilidade em foco: sem acesso não há inclusão



Acessibilidade em foco

Garantir o acesso de todos aos diferentes meios é uma premissa da sociedade inclusiva.

Desta necessidade, surge o campo da Acessibilidade, que visa promover, segundo as normas da ABNT:

“condições para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”

Navegação

- Página inicial
- Painel
- ▶ Páginas do site
- ▼ Meus cursos
 - ▼ Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiê...
 - ▶ Participantes
 - Notas
 - ▶ Apresentação
 - ▶ Unidade 1
 - ▶ Unidade 2
 - ▼ Unidade 3
 - **Unidade 3 – Acessibilidade em foco: sem acesso não...**
 - Inspirações para a prática
 - Inspirações para a sala de aula
 - Questionário 3
 - Experimentação – Atividade 3: Acessibilidade no me...
 - ▶ Fórum

Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

Aqui, não vou dar ênfase ao tema, mas sim à ferramenta a distância, além da disponibilização do material de apoio, legislação, vídeos e fórum, que também disponibiliza ferramentas de implantação. Nesse caso, de tecnologias assistivas em favor de aluno incluído com passo a passo, conforme a Figura 25:

Figura 25 – Tecnologias Assistivas



Fonte:Fundação Telefônica Vivo[20--].

A atividade 3 remete ao contexto escolar de cada gestor, como se pode ser na Figura 26:

Figura 26 – Atividade 3

Experimentação – Atividade 3: Acessibilidade no meu contexto escolar



A atividade da unidade se subdivide em duas partes:

1. Antes de elaborar a atividade, assista à matéria do Jornal Futura – Acessibilidade nas Escolas e observe quais pontos descaracterizam ou potencializam aquela realidade como uma escola acessível.
2. Com base nos critérios de avaliação de acessibilidade descritos no texto – Avaliando as dimensões de Acessibilidade no contexto educacional (disponível nos Materiais de Apoio) e na matéria que você acabou de assistir, analise criticamente o seu contexto escolar, observando se ele está próximo ou distante de se caracterizar como um ambiente acessível e verdadeiramente inclusivo. Descreva os aspectos que favorecem ou que fragilizam a aproximação de sua escola a um ideal acessível. Além disso, pontue estratégias que possam ser empreendidas para minimizar os possíveis pontos desfavoráveis que você venha a destacar.



As duas partes da atividade devem ser publicadas em uma mesma postagem no Fórum Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar.

[Clique aqui](#) para acessar o fórum, tópico: **Atividade 3: Acessibilidade no meu contexto escolar**.

Fonte: Fundação Telefônica Vivo[20--].

O curso percorre três trilhas formativas: na unidade 1, tenho dados demográficos do IBGE que me permitem compreender como está a situação de pessoas com deficiência no Brasil e, assim, coloco-me no lugar do gestor público. Na unidade 2, tenho que analisar

criticamente um caso diante da visão de todos os atores envolvidos e propor ações e, na unidade 3, parto para o contexto escolar que vivencio. Então, foi preciso compilar tudo que foi aprendido e discutido e propor ações práticas, factíveis e que possam ser implementadas. A seguir, o fórum da unidade 3, conforme Figura 27:

Figura 27 – Fórum Geral – Atividade 3

Fórum Geral

Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar

[Assinar](#)

◀ [Atividade 2 – Reflexão sobre o caso João](#)

Mostrar respostas aninhadas ▼



Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar
 por [Suporte Técnico](#) - segunda, 26 Jun 2017, 11:10

A atividade 3 - Acessibilidade no meu contexto escolar - se subdivide em duas partes que devem ser respondidas em um mesmo tópico:

1. Com base nos critérios de avaliação de acessibilidade descritos no texto – Avaliando as dimensões de Acessibilidade no contexto educacional (disponível nos Materiais de Apoio), analise criticamente o seu contexto escolar, observando se ele está próximo ou distante de se caracterizar como um ambiente acessível e verdadeiramente inclusivo. Descreva, com riqueza de detalhes, os aspectos que favorecem ou que fragilizam a aproximação de sua escola a um ideal acessível. Além disso, pontue estratégias que possam ser empreendidas para minimizar os possíveis pontos desfavoráveis que você venha a destacar.
2. Com base nos mesmos critérios acima citados, assista à matéria do Jornal Futura – Acessibilidade nas Escolas e destaque quais pontos descaracterizam ou potencializam aquela realidade como uma escola acessível.

[Permalink](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar

➔ por [Janaina Paula Anes Leao Da Silva](#) - segunda, 3 Jul 2017, 14:47

Boa tarde! O meu contexto escolar não oferece a acessibilidade arquitetônica, estrutural e pedagógica para os alunos especiais. A escola não tem banheiros, corrimão, nem salas adaptadas para o acesso das pessoas com deficiências, os recursos pedagógicos são precários e não tem sala do AEE nem profissional para o turno da tarde. A escola é pequena sem estrutura física para receber os alunos especiais, mas os professores procuram usar métodos e estratégias que incluam todos no processo de aprendizagem, visando o desenvolvimento integral de todos os alunos. Pois nosso compromisso é promover o respeito as diferenças e a igualdade de direitos e deveres, valorizando as potencialidades do sujeito e visando o desenvolvimento integral dos educandos. Portanto, é a escola que precisa sofrer modificações para receber os alunos com deficiências e não o contrário.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar

➔ por [Joize Barbosa Da Costa Nascimento](#) - segunda, 3 Jul 2017, 18:48

A escola onde eu trabalho tem dado apoio as crianças com deficiência e aos professores que tem alunos deficientes . Temos uma psicóloga muito eficiente que visita regularmente as salas de aula de modo geral, colaborando com orientações ao corpo docente, orientando pais, realizando atividades com os alunos sejam eles especiais ou não. Porém sinto falta de materiais pedagógicos adequados.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar

➔ por [Elke Vieira Prado](#) - quarta, 5 Jul 2017, 15:55


Re: Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar

➔ por [Naan Pedrosa Gomes Da Silva](#) - quinta, 6 Jul 2017, 16:44

Bem, de acordo com o que nos foi exposto, o material de apoio e o vídeo, a escola frequentada pelo aluno tem mais pontos para serem tratados, de maneira que possa ser identificada como acessível e inclusiva do que pontos positivos que mostrem o contrário. Apesar de alguns fatores serem favoráveis, como a boa intenção da equipe da escola, dos colegas e da presença do monitor, mas é preciso bem mais para se tornar um ambiente inclusivo, uma vez que as barreiras arquitetônicas são visíveis e outra barreira é enfatizada pelo pai, a de transporte ou condução. Neste caso específico, necessitaria de uma abordagem metodológica de forma que suas atividades fossem adaptadas e não diferenciadas e o uso de um recurso acessível para a escrita de conteúdos, como um notebook, por exemplo.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)


Re: Atividade 3 – Acessibilidade no meu contexto escolar

➔ por [Sandra Cristina Nunes Pereira](#) - quinta, 6 Jul 2017, 21:26

Sabendo que existe diferentes dimensões que o conceito de acessibilidade assume hoje, posso afirmar que as escolas precisam de adequação física, preparação de materiais didáticos pedagógicos, maior receptividade do corpo discente, capacitação do corpo docente, maior envolvimento da família, e maior engajamento dos gestores.

Sabendo que o significado de inclusão é: O processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, posso afirmar que estamos muito distantes de uma inclusão verdadeira, não só na escola como em várias áreas da sociedade.

Mas acredito que estamos crescendo e tomando consciência da importância de mudar, e de romper alguns paradigmas para uma visão de diversidade humana. Pois: "Todo ser humano tem direito a liberdade de locomoção (Nações Unidas, 1948). O que falta é respeito e boa vontade de TODOS.

Uma das participantes do fórum reflete sobre acessibilidade no seu contexto escolar e reconhece que há uma mudança e rompimento na maneira de enxergar a diversidade humana. Cunliffe (2016) debate essa questão tão atual que não se trata de saber fazer, mas “quem” ser e (SHOTTER, 1993) que considera o problema moral básico na vida. Segundo esses autores, como acadêmicos, gestores e estudantes, passamos muito tempo focando em o que fazer, as técnicas, as teorias, os modelos que podemos aplicar para ser mais eficazes e eficientes. Mas e se começarmos a pensar em quem ser? Se pudermos descobrir o que significa ser uma pessoa boa, ética e moral de uma forma boa, ética também nas organizações, então o que fazer pode parecer diferente. Participar deste tipo de discussão envolve a reflexividade e como ser autocrítico. Esse pensamento faz-se presente nas falas, nos dizeres dos gestores no fórum: “Pois nosso compromisso é promover o respeito às diferenças e a igualdade dos direitos e deveres, valorizando as potencialidades dos sujeitos e visando o desenvolvimento integral dos educandos” e “O que falta é respeito e boa vontade de ‘TODOS’”.

No dia 08 de julho de 2017, encerrei minhas atividades no fórum, pois a questão 3 pergunta sobre como é a realidade na escola onde atua. Por não fazer parte profissionalmente de uma escola, não emiti comentário.

4.1.7 Formação continuada Inova – Gestão Inovadora

Devido a minha inscrição no canal da Fundação Vivo, passei a receber diversos informativos sobre cursos a distância. Um deles foi este realizado pela Inova com tema “Gestão Inovadora”, que me pareceu interessante e eu resolvi fazê-lo, para também conhecer sua metodologia e atualizar-me quanto aos conteúdos.

Segue Figura 28 de apresentação do curso:

Figura 28 – Apresentação do curso

SCOLARTIC Início Debate Formação Eventos Blog

Apresentação do curso

A escola do século XXI que almeja ser inovadora precisa reinventar a sua gestão escolar. Por quê? Se quisermos sujeitos críticos, autônomos e criativos é preciso transformar a comunidade escolar num espaço de participação democrática, ou seja, reinventar a escola para que seja um espaço guiado pelos princípios democrático e republicano.

Neste curso, você refletirá sobre o porquê de tais princípios serem fundamentais para uma educação inovadora, na qual os sujeitos são parte integrante do Projeto político-pedagógico.

Na primeira unidade, **Escola plural**, você vai discutir o conceito de gestão inovadora, ou seja, irá refletir a escola como um espaço político e como um espaço pedagógico. Discutirá também a razão de construir uma escola que considere a participação dos múltiplos atores que a compõem, quais sejam, diretor, coordenador, professor, aluno, pais etc.

Na segunda unidade, **Caminhos percorridos**, você analisará a experiência de escolas inovadoras, aquelas que transformaram seus processos de gestão e a partir de tais medidas elevaram a qualidade da educação.

Na terceira unidade, **Refundar a escola**, você refletirá sobre a realidade na qual trabalha. Portanto, terá de diagnosticar a escola e elaborar um plano de sugestões que a tornem um espaço democrático e plural.

No fórum debaterá com seus colegas cursistas aspectos relacionados a problemática da gestão inovadora. Seja bem-vindo ao curso e bom trabalho!

Iniciar

Ajuda

- Apresentação do programa Inova Escola
- Apresentação do curso**
 - Vídeo de apresentação
 - Guia do cursista
- Unidade 1 - Escola plural
- Unidade 2 - Caminhos percorridos
- Unidade 3 - Refundar a escola
- Fórum de finalização do curso
- Pesquisa de satisfação
- Precisa de ajuda?

Fonte: SCOLARTIC, [20--].

Nota: Formação continuada Inova.

Possui *layout* semelhante ao da Fundação Vivo, porém se diferencia por ter mais vídeo-aulas e apresentar contextos práticos de escolas inovadoras. No início, apresenta dicas de como aproveitar melhor o curso, como na Figura 29:

Figura 29 – Como aproveitar o curso

Dicas de atitudes importantes para um bom aproveitamento do programa de formação:

Dedique algumas horas, todos os dias, para acessar o material. Sugerimos que você distribua as horas de estudos diariamente, para facilitar o cumprimento total de 20 horas.



- Escolha um lugar silencioso, onde possa manter o foco.



- Pense na satisfação de concluir o curso e reflita sobre os benefícios pessoais e profissionais que essa formação lhe trará.



Planejamento e Cronograma

Planeje seu percurso formativo e escolha as temáticas em que deseja se aprofundar ou se debruçar durante um tempo. Pense no seu desenvolvimento e no quanto quer se tornar especialista no assunto. Elabore um cronograma de dedicação aos seus estudos, assim será mais fácil de cumprir com sua proposta de formação.

Desenvolvimento

Mantenha o diálogo com seus pares e compartilhe seus aprendizados. Isso garantirá maior engajamento durante os estudos.

Prática

Veja se as estratégias didáticas estudadas durante o curso contribuem para suas práticas diárias e se você pode implementar alguma atividade, de imediato, em sua realidade. Esse processo estimulará seu interesse pelas atividades e o tornará pesquisador do tema.

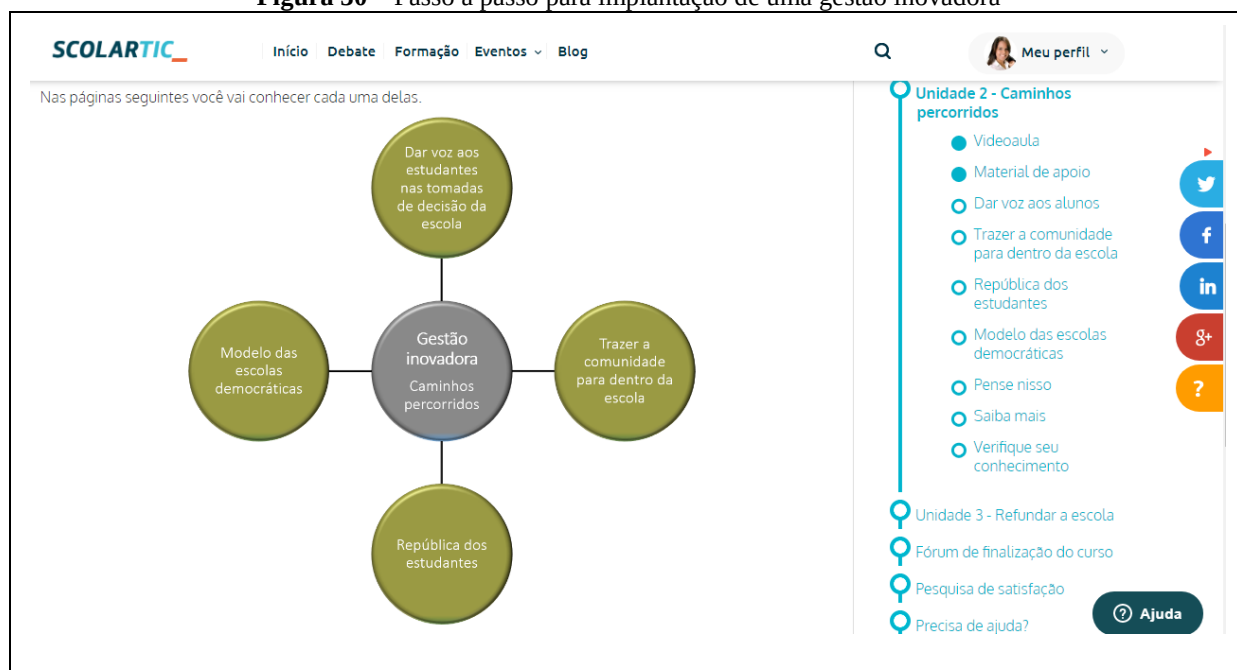
Compartilhamento

Compartilhe suas experiências e aprendizagens adquiridas em sua escola. Essa atitude poderá ser uma grande aliada de sua prática para uma transformação efetiva de sua realidade.

Fonte: SCOLARTIC, [20--].

Nota: Formação continuada Inova.

As dicas são essenciais, pois faz pensar como será depois de concluir o curso, a sensação de término e de poder aplicar no contexto vivido. A metodologia assemelha-se ao curso a distância da Fundação Vivo e também apresenta uma ferramenta de passo a passo para implementação de uma Gestão Inovadora, conforme Figura 30:

Figura 30 – Passo a passo para implantação de uma gestão inovadora

Fonte: SCOLARTIC, [20--].

Nota: Formação continuada Inova.

Também possui três unidades, e aqui destaco a terceira que possui projeto de intervenção, que deve ser apresentado como atividade avaliativa, conforme Figura 31:

Figura 31 – Atividade de Avaliação

Unidade 3 - Refundar a escola

Material de apoio

Cada escola precisa pensar sobre seus principais problemas coletivamente. Ao realizar esse movimento, encontrará soluções diferentes, pois cada realidade requer uma determinada ação. Leia a seguir uma proposta, passo a passo, como sugestão de ação para que a equipe gestora mobilize um processo de diagnóstico de sua realidade e tome decisões estratégicas em busca de uma escola de qualidade, democrática e plural.

Convidamos você, também, a assistir ao documentário **Diretor de harmonia**, com relatos muito inspiradores de diretores que conseguiram grandes transformações em suas escolas.

Vamos descobrir as sugestões? [Clique aqui](#)

Agora vamos nos inspirar com as experiências de diretores de escolas inovadoras? Assista ao documentário.

Educação.doc - Diretor de Harmonia | Episódio 2

EPISÓDIO 2

Unidade 3 - Refundar a escola

- Videoaula
- Material de apoio
- Pense nisso
- Na prática
- Saiba mais
- Verifique seu conhecimento

Fórum de finalização do curso

- Pesquisa de satisfação
- Precisa de ajuda?

Ajuda

Unidade 3 - Refundar a escola

Pense nisso

Por que a gestão inovadora ajuda os alunos a desenvolverem as competências do século XXI?

Enviar

Atividade anterior Atividade seguinte

Na prática

EXPERIMENTE

Inspirado? Agora é sua vez de elaborar um plano pensando na realidade e no contexto de sua escola.

Como atividade do curso, a proposta é que você crie um projeto para implementar uma gestão inovadora, que favoreça a participação da comunidade escolar nas decisões. Lembre-se de que as mudanças não precisam ser implementadas de uma forma rápida. É preciso paciência! Use sua criatividade!

Reveja os materiais de apoio: textos do Inova Escola e os outros referenciais. Relembre os caminhos percorridos e escolha aquele que for o mais adequado para a realidade da escola em que trabalha. Pense no campo de atuação e elabore um roteiro de ação.

Depois de concluído, publique-o no espaço "[Na prática](#)".

Preparado para colocar a mão na massa? [Acesse aqui o formulário](#) do roteiro de ação e mãos à obra!

Se você não tiver tempo de realizar esta atividade ao longo do curso, [clique aqui](#), imprima a proposta e guarde-a para quando tiver uma oportunidade!.

Atividade anterior Atividade seguinte

Fonte: SCOLARTIC, [20--].

Nota: Formação continuada Inova.

Na prática, como o próprio nome diz, é uma atividade que conduz também à experimentação e convida o participante a desenvolver um projeto de gestão inovadora baseado no contexto da escola do gestor. Para isso, é preciso revisitar a literatura e materiais de apoio apresentados durante o curso e identificar a melhor maneira de se aplicar no campo de atuação do gestor. Essa modalidade também é chamada formação em serviço (*on the job*) (MACHADO, 2000), pois acontece na relação prática/teoria/prática com uso de estratégias de troca de experiências e autoestudo em que os gestores trazem sua realidade e juntamente com o mediador e, nesse caso online, o tutor e pares de direção, refletem sobre as vivências e

buscam alinhamento com a teoria para aplicar na escola. A última etapa não foi realizada no fórum, que seria o compartilhamento das experiências vivenciadas na aplicação do plano elaborado, até porque o curso tem apenas 20 horas, porém alguns gestores ainda comentaram iniciativas inovadoras já vivenciadas anteriormente, identificadas a partir do conhecimento aprendido.

4.2 A Gestão Escolar sob a lente dos 12 Ps da Prática

A análise da escola estadual, na qual realizei como técnica de coleta o *shadowing* (CZARNIAWSKA, 2007, 2008, 2014; McDONALD, 2005; MOURA, 2016), será feita a luz da lente dos EBP sob a vertente da Antonacopoulou (2007, 2008a, 2008b, 2016) a partir da Figura 4, 12Ps da Prática, que permite entender de fato como é feito gestão.

O primeiro P (*place*) que analiso é o lugar. Sua infraestrutura compõe água filtrada, água e energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica. Suas dependências possuem 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto. Os equipamentos são copiadora, equipamento de som, impressora. Contêm equipamentos de multimídia como televisão, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeto, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora. Estava no rol de escolas escolhidas para reforma e teve seu início em novembro de 2016, com previsão para agosto de 2017 e investimento no valor de R\$ 1.200.000,00 reais.

Quando tratamos de ‘lugar’, no entendimento dos Estudos Baseados em Prática, envolvemos também aspectos sociais e culturais. A escola estadual está localizada no bairro do Alto do Mateus, bairro considerado marginalizado na cidade, pois apresenta condições sociais e estruturais desfavoráveis, ou seja, bairro sem cobertura total de saneamento, habitações populares, alto índice de insegurança. Isto posso relatar, pois durante as idas ao bairro, fui alertada pelo diretor quanto a assaltos e, muitas vezes, ele me deu carona até uma parada mais “segura”¹⁷. Um agente não-humano pode causar diversos transtornos no ambiente

¹⁷ Notas de campo de agosto de 2017.

escolar, seja prejudicando o andamento da aprendizagem, seja aumentando o índice de insegurança no bairro (MOURA, 2016).

O próximo P (*purpose*) refere-se ao objetivo da Gestão Escolar. Como visto durante a formação, a escola possui três papéis fundamentais: o compromisso com a formação da pessoa humana, com a formação da cidadania e com a preparação para inserção do mercado de trabalho¹⁸. Quanto a sua atividade legal, segundo os dados do Censo 2015, a escola é constituída de Ensino Fundamental dos anos iniciais aos anos finais e Ensino Médio, ou seja, deve cumprir seu papel social desde o fundamental ao ensino médio.

Por meio de um agente não-humano também é possível mensurar se a escola tem atingido seu papel social, que são os índices educacionais e as notas do ENEM. As médias da escola no ENEM com dados da prova realizada em 2015 incidem em 108 participantes com taxa de participação de 53,70%. As médias das áreas foram Redação (541,38), Linguagens e Códigos (492,01), Ciências Humanas (536,42), Matemática (441,76), Ciências da Natureza (448,59). Esses índices representam que o papel da escola está sendo cumprido em partes, pois apenas 53,7% dos alunos nos anos finais do ensino médio participaram do ENEM. Onde estão os outros 47%? Evadiram? No mercado de trabalho? Não têm interesse em fazer graduação? De toda forma, um dos papéis que compete à escola está na inserção no mercado de trabalho, mas será que a escola alcança essa função em sua totalidade? Se não alcança, por quê? Tais questionamentos não podem ser respondidos, pois a escola não os mensura, levando à reflexão: a escola de fato tem cumprido toda essa responsabilidade que lhe foi incumbida?

Os Ps (*practitioners*) – praticantes e sua *phronesis* – julgamento– realizam as escolhas e fazem o julgamento quando lidam com tensões e prioridades concorrentes (ANTONACOPOULOU, 2016). A Gestão Escolar possui muitos atores com ideias e pensamentos diferentes e, por isso, torna-se um palco de conflitos e tensões. O cerne da Gestão Escolar na escola estudada está centrado na figura do diretor e da vice-diretora. Ambos atuam em parceria, compartilhando responsabilidades e atuando em carga horária distinta, pois a escola funciona nos três turnos e não seria possível um único diretor em todos os turnos da escola todos os dias¹⁹. Além dos gestores, sob a influência desta direção existem outros sujeitos: alunos, professores, funcionários, pais, comunidade escolar, Secretário de Educação do Estado, prestadores de serviço, fornecedores, editoras, voluntários, conselho tutelar.

¹⁸ Notas de campo de março de 2017.

¹⁹ Notas de campo de julho de 2017.

Ao iniciar o contato com o diretor, em nossa primeira conversa, falou que atua com “mão de ferro” e que, por isso, algumas “conversas” com alunos ou pessoais, eu não poderia participar. E por se tratar de uma comunidade pobre, há casos de roubo, aluno armado e que nesses casos ele atua como agente penitenciário “dando uma dura” nos alunos. Durante a reunião dos pais, ele amplia o papel dos gestores da escola (art.12 da LDB): “Aqui é não é só transmitir conhecimento, porque aqui a gente é pai, é mãe, é psicólogo, terapeuta dos filhos de vocês e no geral a gente está formando para o social e para o mercado de trabalho”.

O papel do gestor escolar está além do que foi definido na legislação. Ele atua como agente direto na formação como cidadão e membro do mercado de trabalho. Esta fala é reflexo do que foi visto na formação continuada do estado (item 4.1.5). Outro ponto importante é que ele estava padronizando as provas dos alunos (primeiro papel do gestor no art.1 – elaborar e executar sua proposta pedagógica) e, por isso, alguns professores não gostavam e chegavam a dizer que ele queria “mudar o mundo”, enfrentando também resistência na implementação de novas metodologias pedagógicas. Portanto, seu papel permeia o campo de articulação entre os diversos agentes, principalmente os professores e pais.

O diretor possui 4 graduações. Formado em Biologia, Física, Química, Zootecnia e atualmente cursa Odontologia, possui mestrado em Física e Doutorando em Química. A vice-diretora é formada em Letras/Português e assume também o papel de coordenadora pedagógica juntamente com o diretor. Segundo o diretor, sua responsabilidade consiste em gerir os setores administrativo, pessoal, financeiro, didático-pedagógico e as relações interpessoais e comportamentais. Suas principais atividades estão em receber normativas da secretaria e coordenar os funcionários, seguindo as normas do regimento interno baseado em um modelo padrão do estado²⁰.

Quando questionado sobre como ele acredita que deveriam ser as formações, ele afirma que precisa ser uma formação técnica e não teórica, que não acontecesse de última hora, tivesse instruções práticas e desdobrasse os indicadores da Avaliação do CAED ou IDEB-PB. Ainda sobre a rotina e impressões sobre o diretor, ele tinha uma rotina na escola. Na maioria das vezes, ele estava na sala da diretoria, porém, em outras, solucionando algum problema na biblioteca, laboratório, ou muitas vezes questões da reforma. Todo o dia que estive o acompanhando, no início do turno ele ia inspecionar a cozinha e verificar se faltava algum componente da merenda, e, ao toque do intervalo, íamos até a sala dos professores. Lá

²⁰ Notas de campo de julho de 2017.

estava servido o lanche dos professores (mesma merenda dos alunos), e ele ficava dialogando com os professores, sanando dúvidas, agendando reunião, passando algum informe. Na saída da sala dos professores, ao toque de retorno para a sala de aula, pelos corredores, ele “empurrava” os alunos para dentro da sala e, alguns alunos, ele abraçava.

Sob a lente dos EBP, a prática pode ser realizada de maneira diferente e a maneira como os praticantes a exercem são resultado de adaptação da negociação entre os praticantes e de como eles coconstroem a prática. Indica que a viabilidade de uma prática depende das escolhas dos praticantes. Portanto, o caráter único da prática depende não só das ações, mas da *phronesis*, paixão e compromisso dos praticantes (ANTONACOPOULOU, 2016).

O diretor, durante as reuniões com representantes de turma, pais e funcionários, trata da importância do compromisso e amor pela escola. Na reunião com representantes, ele disse: “eu vim de onde vocês vieram, da escola pública. Mesmo meu pai sendo dentista, comigo era na linha, na disciplina. Ai de mim se eu chegasse em casa e dissesse: passei numa cadeira, cadê meu presente? É seu dever! É o seu dever estudar, porque é o estudo que vai proporcionar algo de futuro para você”. Nessa reunião ele tratou de todos os projetos da escola e reforçou a importância de estudar, e que a condição social do bairro não deve ser empecilho para desenvolvimento profissional, pois, segundo ele: “Você mora no Alto do Mateus, você não é inferior a ninguém no Brasil, quem se inferioriza é você. Um exemplo, lá no nordeste, é uma região pobre, ninguém valoriza, ninguém conhece. Eles que inferiorizam a gente, e a gente vai nessa onda e se inferioriza, mas nós não somos inferior a ninguém, nós temos a ferramenta, que é estudar”.

Durante a reunião com os funcionários não foi diferente. Ele trata de compromisso desde as pequenas ações: “Se é papel, não usa rascunho. Se usa o computador, não desliga. Se usa um ambiente, quando sai, deixa o copo de café e deixa garrafa. A escola aqui é um ambiente profissional” e que parece uma extensão da casa das pessoas, pois não se portam como deveriam.

O nível de responsabilidade de um cargo de gestão requer tempo e dedicação, e, segundo o diretor, já estava impactando no seu contexto familiar: “Essa semana minha esposa disse pra mim: você trabalha ou vegeta pela escola?” Porque, segundo ele, está resolvendo coisas na escola que não era para resolver, devido à falta de compromisso dos funcionários, e ele reforça que faz isso pelo bom senso e pelo amor à escola e que quem é antigo sabe da evolução que a escola está passando. O gestor quando trata de sua gestão remete ao passado, o que está fazendo e quais as potencialidades que a escola pode proporcionar a todos os envolvidos, ou seja, remete a linha do tempo para fazer as pessoas refletirem sobre como ele

tem feito a gestão e o que espera (ANTONACOPOULOU, 2016), principalmente para os alunos, quando fala na reunião dos representantes de turma: “As pessoas não têm essa visão, eu acho que vocês estão notando que nós estamos dando uma nova cara à escola, implantando de fato uma linha pedagógica na escola. E é claro, isso vai depender de vocês. Tem muita coisa boa para acontecer na escola. Muito projeto bacana”. Dentre esses projetos estão a TV Escola e a rádio que têm como requisito desenvolver o protagonismo estudantil na esfera da comunicação.

Um exemplo de como acontece o *practising* está presente na fala do diretor quando ele reforça com todos os atores da escola nas mais diversas reuniões sobre a importância do cumprimento do horário de trabalho.

Sabe por que a educação pública não funciona? Vamos lá! Até quando diretor vai cobrar horário de professor? Até quanto, me diz? Até quando? Mas é um minuto, são dois minutos. Mas é que o aluno já está em sala de aula e conforme as diretrizes do Regimento Escolar são às 7 horas da manhã, 1 hora da tarde e às 7 da noite. Dizem: ah, mas eu tive um problema, eu tive aquilo outro. Na iniciativa privada, você vai ter essas supostas ou pseudodesculpas? Eu digo a você que 90%, não! Isso é um exemplo porque dá certo na iniciativa privada e na escola pública não.

Esse processo de repetição e de conscientização quanto ao cumprimento do horário permite uma mudança como parte da crítica reflexiva (ANTONACOPOULOU, 2016, p. 13). Desse modo, a repetição permite uma condição de movimento para gerar algo novo, como a mudança de comportamento e cumprimentos das regras da escola.

Assim, tentei analisar a prática da Gestão Escolar sob a ótica dos 12 Ps, entendendo que o contexto escolar é complexo e mutável, na qual a política educacional impacta nos seus procedimentos, padrões e regras e, com isso, torna o gestor agente articulador de implementação dessas mudanças, devendo enfrentar as resistências e tentando conciliar os aspectos administrativos, pedagógicos, relacionais, motivacionais, assumindo muitos papéis na escola, como até mesmo de “agente penitenciário”, quando preciso, para que os alunos cumpram as regras da escola.

4.2.1 Escola Municipal

A escolha pela escola municipal foi pela gestora que mais participou nos fóruns com comentários e reflexões mais aprofundadas como apresentado no item 4.1.3 da Formação

da Fundação Vivoa distância. A escola possui Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Supletivo do Ensino Fundamental. Quanto a sua infraestrutura, contém água, energia e esgoto da rede pública, além de lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet. Quanto aos equipamentos, possui computadores administrativos, computadores para alunos, Televisão, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora (CENSO, 2016).

Quanto às dependências da escola, possui 9 salas de aulas, 50 funcionários, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta e outra quadra descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio descoberto e área verde²¹. Diferente da escola estadual, esta escola está situada em um bairro de classe alta na capital.

Com relação aos índices do IDEB da escola, é possível conferir na Tabela 1:

Tabela 1 – Índices do IDEB da escola municipal

Ano	IDEB	Projeção IDEB	Município IDEB
2005	2.7	-	2.6
2007	3.7	2.8	3.1
2009	4.2	3.2	3.3
2011	4.7	3.6	3.6
2013	4.4	3.9	3.5
2015	4.4	4.2	3.7
2017	-	4.5	4.2
2019	-	4.8	4.5
2021	-	5.1	4.8

Fonte: Brasil, INEP.

Nota: Censo de 2016.

No dia 23 de outubro de 2017, fui à escola e falei com a diretora; agendamos a entrevista para o dia 30 de outubro de 2017. Assim como na escola estadual, os atores que compõe a Gestão Escolar têm livre acesso à diretora, sejam eles alunos, funcionários, professores, pais. Durante a entrevista fomos interrompidas diversas vezes para resolução de

²¹ Notas de campo de outubro de 2017.

questões de conflitos com alunos, professores e supervisores. Então, desde esse momento, percebe-se que a realidade da escola municipal não foge do que acontece no âmbito estadual quanto à resolução de questões imprevisíveis²².

Segui o roteiro de entrevista semiestruturado utilizado por Rocha, Carnilietto e Peixe (2007), com as questões apresentadas em apêndice. A diretora possui formação em Pedagogia e tem Especialização em Administração Escolar pela Unipê – Centro Universitário de João Pessoa e Especialização em Supervisão, além de realizar diversos cursos de capacitação continuada promovidos pelo estado e município. Atua como diretora há mais de 22 anos. Começou a carreira como professora concursada do estado há mais de 26 anos, a qual hoje já se encontra aposentada. Na esfera municipal, ingressou inicialmente como professora, depois foi eleita pelo conselho escolar para vice-diretora no turno da noite. Em seguida, para o turno da manhã, e para o cargo de diretora geral, assumiu por meio de indicação política.

Quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas pelo cargo de gestor, ela respondeu que as principais são lidar com funcionários públicos (professores, auxiliares), violência dos alunos, pais sem compromisso com os filhos, alunos desinteressados e sem o devido acompanhamento dos pais e falta de respeito. Os problemas enfrentados pela escola municipal também se assemelham aos da escola estadual. E esses aspectos não se referem muitas vezes aos aspectos burocráticos regidos pelo artigo 12 das Leis de Diretrizes e Bases e, por isso, as formações dos gestores precisam acompanhar essas demandas de contexto social, cultura e político. Assim, a diretora reforçou que a formação serve como meio para se atualizar das competências necessárias com um novo olhar para a educação, além de trocar ideias sobre os problemas e soluções recorrentes.

O tema do curso a distância que a diretora participou foi “Escola para todos: inclusão de pessoas com deficiência”, e ela decidiu por se inscrever, pois “vivia despreparada para receber alunos especiais” e “[...] me interessei, estava sentindo falta de trabalhos relacionados a isso. A escola não tem preparo”. Ela relatou que sempre buscou capacitação, e quando retorna para a escola, imprime os principais materiais e marca uma reunião com os professores e psicólogo da escola para repassar o que foi aprendido e saber como podem aplicar na escola²³.

Quanto às estratégias do curso a distância utilizados pela Fundação Vivo e a própria modalidade a distância em si, ela relatou que é extremamente útil e permite maior

²² Notas de campo de outubro de 2017.

²³ Notas de campo de outubro de 2017.

flexibilidade para quem não tem tempo, além de permitir entrar a hora que quer. Falou que gostou de participar do fórum de debates, e que a plataforma era agradável e as atividades tinham prazo suficiente para sua realização.

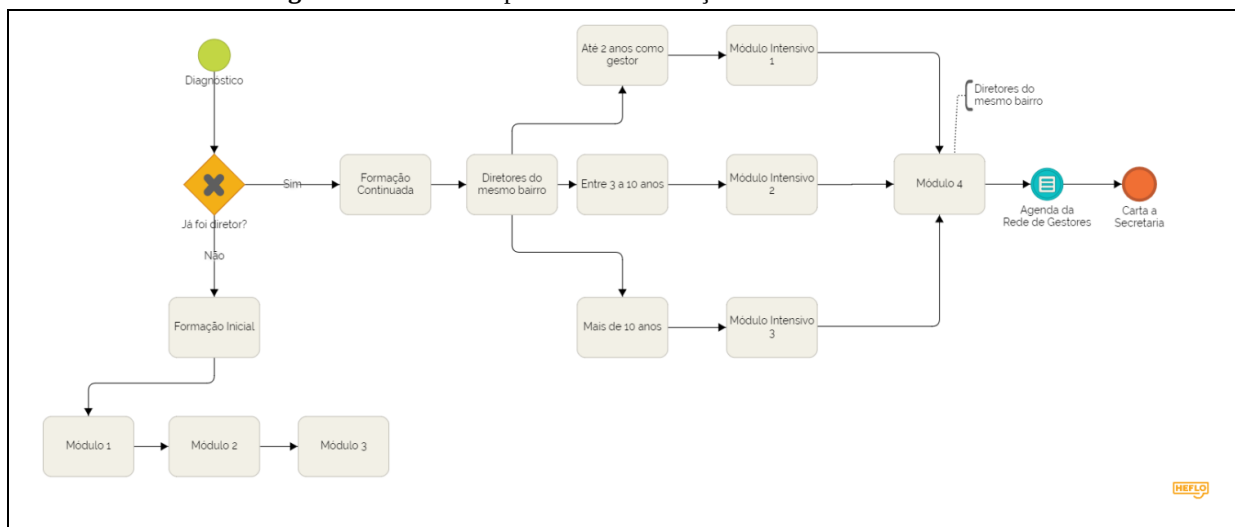
4.3 Proposição de Formação do Gestor Escolar no Contexto Paraibano

A reflexividade prática, enquanto método, permitiu uma construção autorreflexiva (CUNLIFFE, 2016) da proposição de formação dos gestores escolares durante o percurso situado e vivenciado no período das formações, assim como dos momentos partilhados nas escolas e no acompanhamento das práticas do contexto escolar.

Como esse processo de formação vem se consolidando ao longo dos anos nas duas esferas municipais e estaduais, e o contexto escolar tem se alterado constantemente, a formação dos gestores também precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, neste tópico apresento minha proposta de formação para o estado da Paraíba.

Inicialmente, acredito que é preciso identificar o nível de conhecimento dos gestores escolares, ou seja, fazer um diagnóstico das suas principais necessidades por meio de um formulário eletrônico, partindo do princípio orientado por Libâneo (2013) de que é preciso fazer diagnóstico, acompanhar os trabalhos, reorientar os rumos e ações para a tomada de decisões.

Nesse diagnóstico teriam questões como: “Qual a sua trajetória de formação?”, “Há quanto tempo exerce o cargo como diretor?”, “Qual escola atua hoje?”, “Quais as práticas de gestão que você destacaria na sua escola?”, “Quais as principais dificuldades enquanto gestor?”, “Como avalia o contexto econômico, cultural e social da comunidade onde está inserida a sua escola?”, “O que você, como gestor, tem feito para modificar e melhorar a realidade da sua comunidade escolar?”, “O que você poderia fazer para melhorar as práticas educativas que ainda não faz hoje?”, além de questões com escala entre discordo totalmente a concordo totalmente avaliando os itens relativos à estrutura, equipe de professores, recursos disponibilizados pela secretaria, equipe de funcionários, material didático, entre outros, a fim de permitir compreender a satisfação dos gestores quanto a aspectos do ambiente escolar e dos agentes a sua volta. Essas questões ajudariam a comissão organizadora a situar e dividir os grupos, como mostra a Figura 32:

Figura 32 – Fluxo do processo de formação dos Gestores Escolares

Fonte: Autora(2017).

Questões como estas do diagnóstico propõem, mesmo que incipientemente, a autorreflexividade, fazendo com que os gestores reflitam sobre sua situação atual, imergindo nos próprios pressupostos, valores e fundamentos de interação, podendo ajudar o praticante a ser reflexivo e a desenvolver novas formas de pensar sobre as práticas, como também criar práticas mais equitativas e implementar condições necessárias para o contexto em que vive (CUNLIFFE, 2016).

Saliento também que este fluxo não altera o período e o investimento das formações que são realizadas atualmente, mas sim, amplia e classifica os gestores a fim de melhor aproveitarem o processo formativo. Dessa forma, diante das sugestões, inclusive feitas no curso de formação continuada do estado, o fluxo proposto segue a seguinte lógica: depois de realizado o diagnóstico das principais necessidades dos gestores, seria identificado quem será diretor iniciante ou quem já atua no contexto da Gestão Escolar. Sendo assim, retomo a ideia de formação inicial e continuada, entendendo que quem assume um cargo necessita de uma capacitação específica para atuar, visto que os requisitos atuais (JOÃO PESSOA, 2007) para assumir o cargo não levam em consideração a formação em gestão.

Para a formação inicial, foi feita uma classificação em 3 Módulos, os quais os conteúdos fariam parte de uma matriz de assuntos específicos. O Módulo 1 refere-se a questões conceituais, como o papel social da escola, para que servem as escolas, a dimensão participativa da Gestão Escolar, perfil do gestor escolar, a importância da cultura e da Gestão de Pessoas na escola, a dimensão política do Projeto Pedagógico; o Módulo 2 abordaria temas como prestação de contas, elaboração de manuais, órgãos financiadores da educação, critérios de eficácia escolar, avaliações de índices educacionais e orientações para elaboração do PPP;

e, no Módulo 3, aspectos relacionais, como, por exemplo, gestão de conflitos, análise situacional, diário reflexivo do gestor.

Já a formação continuada, classificaria, inicialmente, os gestores por bairro. Essa classificação dá-se pela necessidade de constituir uma “Rede de Gestores” que possuem uma mesma realidade social, cultural e econômica e poderem compartilhar dos mesmos anseios enquanto contexto externo à escola. Em seguida, esses gestores seriam separados por tempo de atuação como gestor, ou seja, fariam módulos intensivos dos módulos da formação inicial.

Quanto às modalidades das formações em serem presencial, a distância ou em serviço (*on the job*), isso dependeria dos conhecimentos requeridos pelos gestores, ou seja, quanto mais prático e reflexivo for o tema, deve-se adotar a formação presencial e em serviço e, quanto mais conceitual, deve-se adotar a modalidade a distância, seguindo os módulos especificados em 1, 2 ou 3 e, no caso da formação inicial, os módulos 1, 2 e 3.

Após concluírem o módulo específico baseado no diagnóstico e na classificação por tempo de atuação, os diretores do mesmo bairro fariam agora o módulo 4, em que a principal finalidade é elaborar uma agenda de *benchmarking*²⁴ de boas práticas entre as escolas durante o período de um ano. Nesse módulo, devem definir agenda de visita às escolas por um ano e o que cada escola vai apresentar como sua melhor prática. Como consequência condicional desse módulo, em sua última reunião de *benchmarking*, os gestores devem escrever uma carta à secretaria de educação com as principais necessidades das escolas em termos de estrutura, recursos, formação e o que acharem conveniente para o desenvolvimento da educação daquela localidade. Assim, a secretaria também deve assumir compromisso de emitir um retorno quanto às solicitações dos gestores.

O principal diferencial dessa proposta é o alinhamento dos gestores por bairro, levando em consideração o contexto escolar em que vivenciam, permitindo o exercício da reflexividade crítica por meio da análise coletiva dos valores, expectativas, pressupostos e condições culturais, sociais, econômica e histórica que permeiam as decisões daquela realidade, sendo o ato de conhecer o contexto, mesma condição necessária para repensar as práticas defasadas e repensar novas práticas coletivas e situadas.

Por conseguinte, algumas práticas autorreflexivas apresentadas por Machado e Boruchovitch (2015) no processo formação dos docentes como *Coaching* (treinamento), diários de aprendizagem e resolução de casos hipotéticos permitem aos indivíduos acompanharem, avaliarem e ajustarem seus desempenhos durante as próprias atividades por

²⁴*Benchmarking* consiste em um instrumento de gestão que permite uma organização se espelhar em melhores práticas de outras e tentar adaptar em seu contexto.

meio da construção e mediação pedagógica em que, promovendo questionamentos para si, pode problematizar, especificar e, eventualmente, transformar as próprias posturas, tanto em relação a sua atividade profissional quanto, e principalmente, a si mesma. Essas ferramentas podem ser aplicadas também durante o processo de formação dos gestores escolares no decorrer dos módulos como forma de promover autorreflexividade.

Neste sentido, programas de formação dos gestores escolares que se preocupem com o *design* da formação, ou seja, desde a sua organização até as modalidades e práticas desenvolvidas, podem apresentar um impacto positivo no desenvolvimento dos gestores e, por conseguinte, no contexto escolar local e situado. E como proposto aqui, o autoquestionamento, a organização e a autorreflexividade funcionam como chave para a regulação de futuras ações, promovendo inclusive a melhoria nas relações escolares entre gestores, secretaria, professores, funcionários e alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu objetivo nesta pesquisa foi analisar a reflexividade prática dos gestores de escolas públicas na Paraíba acerca das políticas de formação e da prática de gestão no cotidiano. Dessa forma, para o alcance do objetivo da pesquisa, adotei a reflexividade prática (CUNLIFFE, 2012, 2016) e a epistemologia das práticas (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009). Em particular, a abordagem da dinâmica das práticas (ANTONACOPOULOU, 2012, 2016), por entender que a prática da Gestão Escolar está inserida em um contexto social, cultural, econômico e político produzido, reproduzido e modificado pelos seus praticantes.

O primeiro objetivo específico consistiu em descrever as políticas de formação continuada nas modalidades presencial e a distância realizada pela esfera pública paraibana de ensino por meio da ótica da reflexividade prática (CUNLIFFE, 2012, 2016). Então, desde que iniciei o campo em outubro de 2016, participei de todas as formações realizadas, até outubro de 2017, que me permitiu conhecer a realidade do contexto educacional e as políticas implementadas nessa área. A transversal política permeia todos os processos formativos, pois é a partir da formulação das políticas e alterações nas leis que se modifica todo o contexto da Gestão Escolar. Devido a questões políticas, por exemplo, a formação inicial para diretores selecionados por eleição não existe mais, pois o processo de escolha passou a ser por indicação política (PASSADOR; SALVETTI, 2013).

Busquei, por meio da reflexividade crítica, analisar alguns discursos dos gestores e do professor durante a formação continuada do estado, entendendo que esses discursos viraram prática e descolada da realidade, servindo como fonte de desculpas para de fato desenvolver e enfrentar os desafios da gestão. Ainda pela lente da reflexividade, pode-se identificar nas formações de modalidade a distância ferramentas que permitem aos gestores autoavaliarem-se e fazerem uma autorreflexividade crítica sobre sua atuação, desenvolvendo planos e ações que impactem o contexto escolar vivido (CUNLIFFE, 2016).

Em relação ao segundo objetivo, teve como proposta conhecer a prática da Gestão Escolar sob a ótica do gestor participante de formação em Gestão Escolar, fornecida pelo estado da Paraíba e o município de João Pessoa. Na escola estadual foi realizado o *shadowing* (CZARNIAWSKA, 2008) seguindo o diretor da escola a fim de compreender as principais atividades desenvolvidas por ele na prática da Gestão Escolar. Houve a tentativa também do uso do diário pelo participante da pesquisa (ZACARRELI; GODOY, 2010; ALASZEWSKI, 2006; SYMON, 2004; PATTERSON, 2005), porém, esta, devido as suas dificuldades não foi

realizada. Contudo, conversas informais, participação em eventos e reuniões da escola permitiram-me compreender este contexto e os seus desafios. Pela lente dos 12 Ps da prática (ANTONACOPOULOU, 2016), foi possível analisar o cotidiano escolar em alguns dos seus os, como lugar, objetivos, passado, presente, futuro, quem são os praticantes e como realizam a prática da Gestão Escolar.

Por último, o terceiro objetivo específico foi propor ações que, de acordo com os elementos analisados, potencializem a formação dos gestores da Educação Básica Paraibana. Esse objetivo, apesar de ser uma proposição simples, teve início com a participação nas formações e culminou com o entendimento do cotidiano do gestor e suas necessidades. A implementação desta proposta cria uma rede fortalecida de gestores de uma comunidade, além de permitir uma formação especializada e intensificada baseada em um diagnóstico que realmente direciona a formação para as necessidades exigidas pelos gestores no seu cotidiano. Sendo assim, sua aplicação poderia trazer resultados mais eficientes no desenvolvimento dos gestores, visto que o estado e o município têm realizado formações anualmente.

Assim, diante da questão problema que norteou esta pesquisa “como promover formações que preparem gestores escolares autorreflexivos na esfera pública do Estado da Paraíba?”, entendo que as políticas de formação do gestor escolar, permeadas por questões políticas e partidárias, sofrem mudanças constantes, dentro um contexto situado, reprogramada e cocriados pelos seus praticantes (ANTONACOPOULOU, 2016) e por isso é necessário gestores que se avaliem em suas ações e possam contribuir com a gestão, pensando sobre a melhor maneira de gerir seus recursos e pessoas que compõe a gestão democrática, para, assim, garantir uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa teoricamente está no entendimento da reflexividade prática no contexto das formações dos gestores escolares, assim como estratégia de ensino para formar gestores autorreflexivos críticos (CUNLIFFE, 2016). Além disso, contribuiu para o entendimento da gestão como uma prática integrada ao contexto social, cultural e histórico, situada e codesenvolvida à medida que as decisões são tomadas por seus praticantes e se repetem, compondo a prática, ou seja, *practising* na Gestão Escolar.

Metodologicamente, pode contribuir pelo uso de técnicas de coletas relacionadas à reflexividade prática como o uso do diário, proporcionando a autorreflexividade crítica escrita pelos próprios participantes da pesquisa e os fóruns virtuais a fim de promover interações e diálogos reflexivos, ainda pouco utilizados em estudos de pesquisa qualitativa nas áreas de administração e educação, mas que se apresentam como técnicas alinhadas com o paradigma interpretativista.

Quanto às implicações empíricas, tentei apresentar algo que pudesse de fato contribuir com a realidade da Gestão Escolar, pois à medida que os gestores estão bem qualificados, podem desenvolver uma Gestão Escolar articulada, criativa, eficiente e que cumpra seu papel social de formar cidadãos e inseri-los no mercado de trabalho. Sob a ótica da reflexividade prática também é possível repensar as decisões e fazer com os atores mude a sua realidade social. E o contexto que a lente dos Estudos Baseados em Práticas permite enxergar a gestão diante de sua relação com os diversos atores, sejam eles pais, professores, alunos, funcionários, secretaria de educação, atentando que esta não acontece sozinha e precisa ser democrática e construída coletivamente.

Entretanto, a pesquisa apresenta limitações desde a sua elaboração conceitual, por se tratar de uma abordagem recente no campo dos estudos organizacionais (ANTONACOPOULOU, 2016), assim como para encontrar meios de aplicar a reflexividade prática. Portanto, identifiquei limitações conceituais e metodológicas pelas dificuldades apresentadas na metodologia e por ter sido desenvolvida sob a epistemologia da prática, em que a pesquisa é sentida e desenvolvida no campo, à medida que se encontram achados para direcioná-la. Sendo assim, como esta aconteceu. Ainda também, por tentar alinhar duas grandes áreas de estudo como a educação e a administração, esta que por vezes é criticada no campo educacional e deixada de lado sem a devida importância, percebi que seria um campo em que se pode atuar, diante de tantas dificuldades que perdura por décadas e que tem grande impacto social.

Assim, diante do vasto campo de estudo das áreas de estudos organizacionais baseados em prática sob a lente da Antonacopoulou (2016), da Cunliffe (2016) e da educação, trago como sugestões de pesquisas futuras uma avaliação mais aprofundada com os órgãos da educação e os efeitos das políticas que estão sendo implementadas nos últimos anos pelo governo do estado da Paraíba. E, por fim, encontrar ou desenvolver métodos de aplicação da reflexividade prática e formas de analisá-las, visto que foi uma dificuldade durante a minha pesquisa.

No mais, foi uma grande oportunidade ter vivenciado o mestrado, as aulas, os artigos, seminários, apesar de algumas dificuldades pessoais que me mantiveram afastada. Pude vivenciar a pesquisa como gostaria, no campo, acompanhando e vivendo o que as pessoas fazem e como fazem. Pode ser que a minha escrita não esteja coerente com a minha vivência, mas fico feliz por tê-la experienciado de perto e de certa forma espero ter deixado a minha contribuição.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. **Gestão Escolar e Qualidade da Educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo, v.1, p.241-274, maio, 2010.

ALASZEWSKI, A. **Using diaries for social research**. London: Sage Publications, 2006.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. Difel, 1976.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Revista Meta: Avaliação**, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

ANTONACOPOULOU, E. P. Practice. In: CLEGG, S.; BAILEY, J. **International Encyclopedia of Organization Studies**. London: Sage Publications, 2007.

_____. On the practise of practice: In-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In: BARRY, D.; HANSEN, H. **Handbook of new approaches to organization studies**, 2008a. p. 112-131.

_____; E. P. Practise-Centred Research: The Study of Inter-connectivity and Fluidity. In: THORPE, R.; HOLT, R. (Ed). **Dictionary of Qualitative Management Research**. London: Sage, 2008b.

_____. One More Time-what is practice? **TPA-Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 01-26, 2016.

ARGYRIS, C. **Reasoning, learning, and action**: Individual and organizational. Jossey-Bass, 1982.

ASHMORE, M. **The reflexive thesis**: Wrihting sociology of scientific knowledge. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

BAILEY, J. R.; SAPARITO, P.; KRESSEL, K.; CHRISTENSEN, E.; HOOIJBERG, R. A model for reflective pedagogy. **Journal of Management Education**, v. 21, n. 2, p. 155-167, 1997.

BARBANTI, M.L.H. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1977.

BARRETO, M. S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão**. 2007. 249 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.

BISPO, M. S. Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social – RIGS**, v. 2, p. 13-34, 2013.

_____; M. S. Methodological Reflections on Practice-Based Research in Organization Studies. **BAR. Brazilian Administration Review**, v. 12, p. 309-323, 2015.

_____; M. S. Educating Qualitative Researchers in Management: Toward Performative Judgements. **Revista de Administração de Empresas**, v. 57, n. 2, p. 158-169, 2017.

BISPO, M. de S.; SOARES, L. C.; CAVALCANTE, E. D. C. Panorama dos estudos sobre “prática” no Brasil: uma análise da produção. In: EnANPAD, XXXVIII, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **The Logic of Practice**. Cambridge: Polity, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). 2017. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2016. [201-]. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CALAS, M. B.; SMIRCICH, L. Re-writing gender into organizational theorizing: Directions from feminist perspectives. In: HUSHES, Michael David.; REED, Michael (Ed.). **Rethinking organization**: New directions in organization theory and analysis. London: Sage Publications: 1992. p. 227-253.

CARMO, L. P. T. do. **A organização das práticas e o trabalho gerencial**: fragmentos do cotidiano da gestão de uma escola pública municipal. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

CARR, W.; KEMMIS, S. Becomming critical. **Education, knowledge and action research**. London: Falmer, 1986.

CASTRO, M. L. Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática. **Educação**, v. 32, n. 2, 2009.

CHIA, R.; MORGAN, S. Educating the philosopher-manager: De-signing the times. **Management Learning**, v. 27, n. 1, p. 37-64, 1996.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Ed.). **Writing culture**: The poetics and politics of ethnography. Califórnia: University of California Press, 1986.

CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

_____. Reflexive inquiry in organizational research: questions and possibilities. **Human Relations**, v. 56, n. 8, p. 983-1003, 2003.

_____; JUN, Jong S. The need for reflexivity in public administration. **Administration & Society**, v. 37, n. 2, p. 225-242, 2005.

_____. On becoming a critically reflexive practitioner. 2004. Disponível em: <https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/cunliffe_-_on_becoming_acritically_reflexivepractitioner.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____.;A. L. On Becoming a Critically Reflexive Practitioner Redux: What Does It Mean to Be Reflexive? **Journal of Management Education**, v. 40, n. 6, p. 740-746, 2016.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 18, n. 2, 2002.

CZARNIAWSKA, B. **Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies**. Malmö, Liber & Copenhagen Business School Press, 2007.

_____. **Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies**. Malmö, Liber & Copenhagen Business School Press, 2007.

_____. **Observation on the move: shadowing**. In: CZARNIAWSKA, B. Social Science research: from field to desk. Sage: London, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DOURISH, P. **Where the action is: the foundations of embodied interaction**. MIT press, 2004.

ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FARIA, E. M.; GUIMARÃES, R. R. de Meireles. Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 192-215, 2015.

FARMER, D. J. **The language of public administration: Bureaucracy, modernity, and postmodernity**. University of Alabama Press, 1995.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FOUCAULT, M. **The order of things: An archaeology of the human sciences**. Psychology Press, 2002.

FRANCO, S.; AMÉLIA, M. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **O Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras**. Relatório de avaliação econômico e social. 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN.ITAÚ BBA. **Excelência com equidade: as lições de escolas que oferecem um ensino de qualidade aos alunos com baixo nível socioeconômico**. São Paulo: Fundação Lemann, Itaú BBA, 2012.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. [20--]. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/>. Acesso em: 28 jun. 2017.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. 2012.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____; S. **How to conduct a practice-based study: problems and methods**. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.

HAMPSHIRE, S. **Thought and Action**: Chatto and Windus. 1965.

HEIDEGGER, M.; ANDERSON, J. M. **Discourse on thinking**: a translation of *gelassenheit*, 1966.

HOLMAN, D.; PAVLICA, K.; THORPE, R. Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: The contribution of social constructionism and activity theory. **Management Learning**, v. 28, n. 2, p. 135-148, 1997.

JOÃO PESSOA. Lei nº 11.091, de 12 de junho de 2007. Dispõe sobre a escolha de diretores e de vice-diretores dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino, revoga a Lei nº

8999, de 27 de dezembro de 1999 e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2007.

_____. (Prefeitura Municipal). Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

JOHNSON, P.; DUBERLEY, J. Reflexivity in management research. **Journal of management studies**, v. 40, n. 5, p. 1279-1303, 2003.

JUN, J. S. **Philosophy of Administration**. Daeyoung Moonhwa International. Korea, 1994.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. L. As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, p. 329-356, 2012.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R.; NIXON, Rhonda. **The action research planner: Doing critical participatory action research**. Springer Science & Business Media, 2013.

LASH, S. Pierre Bourdieu: Cultural economy and social change. In: CRAIG, Calhoun; LIPUMA, Edward; POSTONE, Moishe (Ed.). **Bourdieu: critical perspectives**. Chicago : The University Chicago Press, 1993. p. 193-211.

LATOUR, B. The politics of explanation: An alternative. In: WOOLGAR, Steve. **Knowledge and reflexivity: New frontiers in the sociology of knowledge**. 1988. P. 155-176.

LAVE, J.; WENGER, E. C. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LAWSON, H. **Reflexivity: the post-modern predicament**. La Salle, IL: Open Court, 1985.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar para as escolas de professores dos Institutos de Educação, Universidades e Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. José Carlos. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LOUREIRO, W. N. **O financiamento da Educação no Brasil: contextualização**. 2005.

Disponível em:

<https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/3_LOUREIRO__Walderes_Nunes.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2008.

_____;H. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.p. 47-69,

_____;H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**.

Relatório Final. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-03-mapeamento.pdf>>. Acesso em: junho 2017.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 54-67, 2015.

McDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 455- 473, 2005.

McNIFF, J. **Action research: Principles and practice**. Routledge, 2013.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2000.

MERRIAM, S.B. **Qualitative Research: a guide to design and interpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: An introductory essay. **Organization studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, 2009.

MORGAN, G. **Images of Organization**. Londres: Sage, 1986.

MOURA, E. O. de. **A textura da Gestão Escolar como prática sociomaterial**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NADIN, S.; CASSELL, C. The use of a research diary as a tool for reflexive practice: some reflections from management research. **Qualitative Research in Accounting & Management**, v. 3, n. 3, p. 208-217, 2006.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.). **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.

NICOLINI, D. **Practice Theory, Work, & Organization: an introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

OLIVEIRA, Raimundo Correa de. **Formação de gestores na CDE7 de Manaus: Realidades, Possibilidades e Limites**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ORLIKOWSKI, W. Using Technology and Constituting Structures: a Practice Lens for Studying Technology in Organizations. **Organization Science**, v. 11, n. 4, 2000.

PACHECO, R. G.; CERQUEIRA, A. S. **Legislação Educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PARAÍBA (Governo do Estado). Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

_____. **Escolha e Formação do Diretor Escolar**. Editor Associado Organizadora deste número, p. 36, 2011.

_____ et al. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, 2012.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013.

PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. **Qualitative Market Research: an International Journal**, v. 8, n. 2, p. 142-156, 2005.

PAES DE PAULA, A. P. P.de. Em busca de uma resignificação para o imaginário gerencial: os desafios da criação e da dialogicidade. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 17, n. 2, p. 18-41, 2016.

PETTIGREW, A. M. Context and action in the transformation of the firm. **Journal of management studies**, v. 24, n. 6, p. 649-670, 1987.

PLUMMER, K. **Documents of life 2**. An invitation to a critical humanism. London: Sage Publications, 2001.

RECKWITZ, A. Toward o theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **Europe an Journal of Social Theory**, London, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, J. Q; MENESES, J. G. de Carvalho. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Saraiva, 1978.

ROCHA, E.C.; CARNIELETTO, I.; PEIXE, B.C.S. **A distância entre a formação inicial de um candidato a gestor escolar e o que se exige dele no efetivo exercício da função-uma proposta de formação para gestores escolares na rede pública estadual no paraná**. 2007. Disponível em: < http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_de_politicas_publicas_no_parana_coletanea_de_estudos/cap_1_educacao/capitulo_1_5.pdf >. Acessoem: 14 jun.

SCHATZKI, T. R. Introduction: practice theory. In:SCHATZKI, T. R.; CETINA, K. Knorr;VON SAVIGNY, E.(Ed.).**The Practice Turn in Contemporary Theory**. New York: Routledge, 2001. p. 01-14.

_____. The sites of organizations. **Organization Studies**, v. 26, n. 3, p. 465-484, mar. 2005.

_____. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863-1873, 2006.

SCHON, D. **The reflective practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCOLARTIC. [20--]. Formação continuada INOVA. Disponível em: <<https://www.scolartic.com/pt>>. Acesso em: 21 set. 2017.

SHOTTER, J. **Conversational realities: Constructing life through language**. Sage, 1993.

SILVA, Edna Maria Lopes da. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 2, p. 179-182, 2015.

SYMON, G. **Qualitative research diaries**. Essential guide to qualitative methods in organizational research, p. 98-113, 2004.

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. 3. ed. New York: John Wiley, 1998.

TEIXEIRA, A. A administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 23-57, 1971.

TSOUKAS, H.; CHIA, R. **On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change**. *Organization Science*, v. 13, n. 5, 2002.

TSOUKAS, H.; CUMMINGS, S. Marginalization and recovery: The emergence of Aristotelian themes in organization studies. **Organization Studies**, v. 18, n. 4, p. 655-683, 1997.

TURNER, S. **The Social Theory of Practices: Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions**. Cambridge: Polity, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 1, 2014.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação docente e autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, 2010.

ZUNG, A. Z. K. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, p. 39-46, 1984.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Sage, 1995.

_____; K. E. Essai: real-time reflexivity: prods to reflection. **Organization Studies**, v. 23, n. 6, p. 893-898, 2002.

WHITTIGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical remarks**. University of Chicago Press, 1980.

WITTMANN, Lauro Carlos; PAZETO, Antonio Elízio. **Gestão da escola**. Políticas e gestão da educação (1991-1997). Brasília, DF: MEC, Inep, Comped, 2001. p. 141-149.

ANEXO**ANEXO A – Autorização para realização de pesquisa**

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 07 de março de 2017

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando Thais Lopes de Sousa Alves, Mestranda em Administração pela Universidade Federal da Paraíba a realizar um projeto de pesquisa intitulado “Dissertação com tema Gestão Escolar com ênfase na Formação dos Profissionais da Educação”, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e no CECAPRO.

Atenciosamente,



Gilberto Cruz de Araujo
Diretor de Gestão Curricular
Mat. 25551-3



INTREPIDA AB ORIGINE

APÊNDICE**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado**

Rocha, Carnilietto e Peixe (2007)	
1	Qual a sua qualificação profissional?
2	Possui formação específica para o exercício da função?
3	Como obteve essa formação?
4	Qual o tempo de atuação no Magistério e no cargo de direção?
5	Como se tornou diretor?
6	Quais as maiores dificuldades encontradas no desempenho da função?
7	O que pensam os atuais diretores em relação ao perfil ideal de um professor para se tornarem bom gestor escolar e como se caracterizam as suas ações como gestor?