



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

LIGIA COLONHESI BERENGUEL

**O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções
formativas na gestão escolar**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2021



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

LIGIA COLONHESI BERENGUEL

**O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções
formativas na gestão escolar**

Trabalho final apresentado à banca examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação: Formação de
Formadores, sob a orientação da Professora
Doutora Lílían Maria Ghiuro Passarelli

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

B488 Berenguel, Ligia Colonhesi
O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre
as intenções formativas na gestão escolar.. / Ligia
Colonhesi Berenguel. -- São Paulo: [s.n.], 2021.
258p. il. ; 30 cm.

Orientador: Lilian Maria Ghiuro Passarelli.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de
Formadores.

1. Gestão Escolar. 2. Plano de Ação. 3. Intenções
Formativas. 4. Formação centrada na escola. I.
Passarelli, Lilian Maria Ghiuro. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de
Formadores. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílían Maria Ghiuro Passarelli

Prof. Dr. Carlos Luiz Martins da Silva Gonçalves

Profa. Dra. Luciana Andréa Afonso Sigalla

Dedico este trabalho a todos os gestores que fazem de seu cotidiano objeto de invenção de sua coragem na busca por sua formação permanente e pela melhoria da Educação deste país.

Dedico-o também a meus filhos, Murilo, Mateus e Danilo, pelo amor e pela compreensão nas minhas faltas. Vocês são as razões que me fazem esperar.

AGRADECIMENTOS

Ao registrar meus agradecimentos às pessoas que tornaram possível e, até mesmo, mais bonita a realização deste mestrado, retomo o significado da palavra gratidão. Aprendi, há algum tempo, com o poeta Manoel de Barros, que devemos *escovar as palavras* em busca de clamores antigos que podem ainda estar guardados em suas conchas! Ao fazê-lo, me lembrei do trecho de uma palestra de Antônio Nóvoa, na qual ele se refere ao tratado da gratidão, escrito por São Tomás de Aquino. Segundo ele, São Tomás considerou três níveis de gratidão: o primeiro deles refere-se a uma atitude de reconhecimento ao benefício recebido e é conferido como algo que passa apenas pelos sentidos da razão. No segundo nível, a gratidão é vista como uma graça recebida e, em seu terceiro nível, consolida um *vínculo* e um *compromisso*, que obriga aquele que recebeu a graça a retribuí-la.

Nesse terceiro nível, encontra-se a expressão “**muito obrigada**”, forma singular que, em língua portuguesa, proferimos quando desejamos afirmar nosso vínculo com aquele a quem devemos as graças ofertadas. Expresso aqui, portanto, minha profunda gratidão no terceiro nível, *obrigando-me* e, por isso, *vinculando-me* às pessoas especiais que dedicaram a mim seu tempo, seus conhecimentos e sua amizade.

Primeiramente, agradeço à minha equipe de trabalho na gestão escolar, pessoas valorosas e amigas, que me ensinam todos os dias a ser diretora e que são os muitos faróis na minha escolha profissional: Débora, Junior, Luciana, Silvia, Talita e Vivian, muito obrigada, meus queridos parceiros! Vocês dão vida a esta pesquisa, e ela também é de vocês! Obrigada, também, à Márcia, à Milena e aos colegas gestores que deixaram tantas lembranças e aprendizagens nos tempos que estiveram ao meu lado na gestão. Obrigada por me fazerem melhor!

Também expresso meus agradecimentos aos professores que tornam a gestão um espaço vivo e de proximidade com seu fazer docente: tenho profundo orgulho de estar ao lado de vocês, educadores que constroem com tamanha seriedade e alegria sua profissão.

Aos diretores, Ivone, Pedro, Elaine, José Roberto, Daniel, deixo meu profundo agradecimento por confiarem em mim e por oferecerem tantas oportunidades de crescimento.

A todos os educadores, alunos e familiares que já compartilharam ao meu lado o caminho da Educação, agradeço por terem permitido que eu fizesse as perguntas que fiz e buscasse sempre a mudança em mim e no mundo. Agradeço, especialmente, aos profissionais, às crianças e aos pais da Nossa Escola.

Também quero agradecer às educadoras que constituíram meu grupo de estudos em Educação e que, por tantas quintas-feiras, me ensinaram a olhar a pesquisa com outros vieses. Obrigada, queridas parceiras, vocês também estão aqui presentes em tantas reflexões!

Aos colegas do Formep, muito obrigada pelo clima amistoso que construíram! Em especial, quero registrar um forte “muito obrigada!” aos *cronbachianos*, Daniela, Luciana, Milena, Nazaré, Wanderson e à Juliana Amaral. Ao nos encontrarmos, não podia imaginar que tamanha admiração e amizade nasceria entre nossas leituras e discussões.

Deixo também registrado meu agradecimento a todos os professores do Formep, educadores que trazem em suas palavras uma trajetória admirável de luta pela melhoria da Educação e que tornaram as aulas oportunidades para que pudéssemos partilhar essa história. Vera Placco, Clarilza de Sousa, Nelson Gimenez, Lilian Passarelli, Laurinda Ramalho, Fernanda Liberali, Laurizete Passos e à eterna mestra Marli André, obrigada pela honra de terem sido meus professores!

Aos dedicados monitores e ao querido Humberto, secretário do Formep, quero registrar minha gratidão por tamanha dedicação ao curso e às pessoas. Em especial, obrigada à Alessandra, Ana Lúcia, Elvira, Helga e Tânia por tanta paciência e doçura!

À professora Cleide do Amaral Terzi, minha mestra há tantos anos, registro meu profundo respeito por sua postura ética e por tanta sabedoria que oferece àqueles com quem convive. Saiba que é um presente ser sua aluna e que seus ensinamentos são os responsáveis pela construção desta pesquisa. Obrigada para sempre, querida Cleide!

Agradeço, também, com todo carinho à professora Lílían Passarelli, que estendeu a mão a mim por duas vezes: primeiramente, ao me aceitar no grupo de estudos da área de Língua Portuguesa da PUC-SP e, depois, como sua orientanda no mestrado. Obrigada por me ensinar a ser pesquisadora e pela forma afetuosa e respeitosa com que conduz a orientação! Ao professor Carlos Luiz Gonçalves e à professora Luciana Sigalla, obrigada por tamanha generosidade na leitura de meu trabalho e pelas indicações preciosas que o enriqueceram! Saibam que se tornaram inspirações, e desejo estar sempre por perto de vocês!

Agradeço aos meus sogros, Odila e Antonio, à Rose e ao Junior, ao meu marido Roni, ao meu irmão Léo, à vovó Júlia e aos meus familiares por sempre me apoiarem. Registro também minha eterna gratidão aos meus pais, Elisabete e Luiz, que sempre me incentivaram a fazer o melhor e a seguir o que meu coração dizia que deveria fazer. **Muito obrigada**, amados! E, finalmente, mas não por último, obrigada a Deus pelos caminhos que me concede!

RESUMO

BERENGUEL, Ligia Colonhesi. O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar. 2021. 258 f. Trabalho final (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral investigar o Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar. Os objetivos específicos foram: (1) averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola; (2) compreender o papel do Plano de Ação como possibilidade formativa; (3) analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento de reflexão, contempla as intenções formativas dos gestores; (4) apresentar proposta de formação conjunta centrada no processo de elaboração do Plano de Ação em atenção às intenções formativas. Na fundamentação teórica, partiu-se da caracterização de aspectos sociais que impactam a atual realidade e que colocam incômodas questões quanto às perspectivas de futuro da escola. Para tanto, Libâneo (2001, 2005, 2010), Placco (2006, 2010a, 2010b), Paro (2014, 2015) e Bauman (2011) foram autores de referência. No contexto social caracterizado, buscou-se discutir o exercício da gestão escolar a partir das diferentes dimensões que a compõem. Dentre elas, defendeu-se que a dimensão da formação alce espaço prioritário nos processos de planejamento realizados pelos gestores. A discussão sobre as dimensões da gestão escolar foi pautada por estudos de Lück (2000, 2008, 2009a, 2009b; 2010) e Valliant (2019a, 2019b), dentre outros referenciais. No que concerne ao trabalho do gestor escolar como formador, promotor da formação centrada na escola visando a ações mais colaborativas, buscou-se como referências os estudos de Alarcão (2014), Canário (1995, 2006), Imbernón (2009), Nóvoa (1992a, 1992b), Oliveira-Formosinho (2002, 2003), Placco (2006, 2010a, 2010b, 2012), Fullan e Hargreaves (2000) e Fiorentini (2004), principalmente. O papel do Plano de Ação como instrumento de trabalho do gestor escolar foi tratado em três vertentes, sendo que a discussão dessas foi organizada a partir de contribuições de Barbier (1996), Matus (1989, 1991, 1996a, 1996b), Padilha (2001), Tuan (2013), Zabalza (1994), Gonçalves (1995, 2007), Passarelli (2002, 2019) e Terzi (2012, 2015). A pesquisa contou com a análise das intenções formativas presentes nos Planos de Ação de sete gestores de uma escola particular de Ensino Fundamental da região do ABC Paulista. A análise dos dados foi inspirada na Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), e deu origem a três categorias: (1) o papel da equipe gestora frente às intenções formativas; (2) as intenções formativas e sua relação com o quadro situacional; (3) as intenções formativas relacionadas às dimensões da gestão. Salienta-se, também, que, do ponto de vista dos princípios educativos que guiam esta pesquisa, a obra de Freire (1973, 1982, 1983, 1987, 1991, 1996, 1997, 2003, 2014, 2016) foi o fundamento maior das discussões dos valores educativos que atravessam a relação entre ensino e aprendizagem e que enfatizam o compromisso do profissional com a transformação da realidade por meio de sua capacidade de refletir criticamente. A pesquisa possibilitou que se constatasse a necessidade de maior integração entre as intenções formativas dos gestores em razão do desenvolvimento de um projeto formativo institucional que se faça pautado pela racionalidade crítica. Outrossim, identificou-se a premência da construção de espaços de participação dos sujeitos perante a sua própria trajetória de aprendizagem, espaços que prevejam a integração do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional. Concluiu-se, também, que há a necessidade do estabelecimento de um processo de elaboração do Plano de Ação que parta da construção de um significado compartilhado de seu conceito e que abranja com rigor os momentos de planejamento estratégico situacional (MATUS, 1991). Considera-se que o processo de produção e reconstrução contínua do Plano de Ação da gestão deva contemplar sua elaboração conjunta, da qual se originem reflexões em processo crítico-colaborativo que favoreçam a constituição progressiva de uma comunidade de aprendizagem profissional na escola.

Palavras-chave: Gestão escolar. Plano de Ação. Intenções formativas. Formação centrada na escola.

ABSTRACT

BERENGUEL, Ligia Colonhesi. **The Plan of Action as the instrument of reflection upon the formative intentions of school management.** 2021. 258 p. Thesis (Master's degree in Education: Formation of Educators) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

This qualitative approach research had as its main objective investigating the Plan of Action as the instrument of reflection upon formative intentions of school management. The specific objectives were: (1) verify the function of the management team in the school centered formation; (2) comprehend the role of the Plan of Action as the formative possibility; (3) analyze how the Plan of Action as an instrument of reflection contemplates the formative intentions of the managers; (4) present a proposal of conjunct formation centered in the Plan of Action elaboration process. The theory basis started from the description of the social aspects that interfered in the current reality and that bring up bothersome questions about the perspectives of the future of school. For that, Libâneo (2001, 2005, 2010), Placco (2006, 2010a, 2010b), Paro (2014, 2015) and Bauman (2011) were reference authors. The described social context aimed to discuss the exercise of school management from different dimensions that make it up. Between them, the dimension of the Formation was described as a priority in the processes of planning made by the managers. The discussion about the dimensions of school management were based on the studies of Lück (2000, 2008, 2009a, 2009b; 2010) e Valliant (2019a, 2019b), and others. About the impact that school management has as an educator, promoter of formation centered in the school with collaborative actions, the study based itself on Alarcão (2014), Canário (1995, 2006), Imbernón (2009), Nóvoa (1992a, 1992b), Oliveira-Formosinho (2002, 2003), Placco (2006, 2010a, 2010b, 2012), Fullan and Hargreaves (2000) and Fiorentini (2004), primarily. The point of the Plan of Action as the instrument in the school manager's work has been discussed in three different ways, all based on Barbier (1996), Matus (1989, 1991, 1996a, 1996b), Padilha (2001), Tuan (2013), Zabalza (1994), Gonçalves (1995, 2007), Passarelli (2002, 2019) and Terzi (2012, 2015). The research counted upon analysis of formative intentions present in the Plans of Action of seven managers of a primary school in the ABC Paulista, São Paulo, Brazil. The analysis of data was inspired in the Content Analysis of Bardin (2016), and gave origin to three categories: (1) the role of the management team in the formative intentions; (2) the formative intentions and its relation to the situational state; (3) the formative intentions related to the dimensions of management. It is important to point out that the educational principles were based on the studies of Freire (1973, 1982, 1983, 1987, 1991, 1996, 1997, 2003, 2014, 2016) about educational principles that go beyond learning and that focus on professional commitment with the change of reality through critical thinking. This research made it able to see the necessity of a bigger integration between the formative intentions of managers in the development of an institutional formative project based on critical thinking. And for that, made it able to see the role of creating spaces in which subjects can participate in their own learning trajectory. It was decided as well that there is a necessity of establishing a process of creating a Plan of Action that focuses on creating a shared meaning of its concept and for it to always adapt to the situational environment (MATUS, 1991). The process of production and reconstruction of the Plan of Action is considered to have to happen in conjunct elaboration, generating reflections based on critical collaborative thinking that favor the creation of a community of professional learning in the school.

Keywords: School Management. Plan of Action. Formative Intentions. Formation centered in the school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAP – Comunidade de Aprendizagem Profissional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP – Coordenador Pedagógico

CUREE – Center for Use of Research and Evidence in Education

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCC – Fundação Carlos Chagas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano

OCDE – Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola

PES – Planejamento Estratégico Situacional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP – Projeto político-pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TALIS – Estudo Internacional sobre o Ensino e a Aprendizagem

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Ciclo da atuação profissional formadora centrada na escola.....	36
Figura 2 – Dimensões constitutivas da gestão escolar.....	57
Figura 3 – Matriz de análise SWOT/FOFA.....	110
Figura 4 – Verbos da Gestão – Análise estratégica das situações (TERZI, s. d.).....	111
Figura 5 – Estrutura sugerida dos quadros de operação do Plano de Ação.....	113
Figura 6 – Categorização dos dados nas categorias 1 e 2 – 1ª fase.....	133
Figura 7 – Categorização dos dados na categoria 3 – 1ª fase.....	134
Figura 8 – Categorização dos dados – 2ª fase (organização de subcategorias).....	135
Figura 9 – Hocks, T. Sem título, 2000.....	137
Figura 10 – Hocks, T. Sem título, 2006.....	140
Figura 11 – Hocks, T. Sem título, 1996.....	150
Figura 12 – Hocks, T. <i>Composite</i> , 1988-1989.....	160
Figura 13 – Hocks, T. Sem título, 1990.....	184
Figura 14 – Hocks, T. Sem título, 2003-2004.....	191
Quadro 1 – Pesquisas correlatas relacionadas à discussão da função formativa do diretor escolar e suas prováveis contribuições.....	7
Quadro 2 – Pesquisas correlatas ao estudo do Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar e possíveis contribuições.....	11
Quadro 3 – Formas de gestão existentes em uma unidade escolar (ABRUCCIO, 2010).....	52
Quadro 4 – Dimensões da gestão escolar (CONSED, 2017).....	53
Quadro 5 – Dimensões da gestão escolar (LÜCK, 2009).....	53
Quadro 6 – Dimensões para avaliação da gestão escolar.....	54
Quadro 7 – Dimensões para uma liderança exitosa (VAILLANT, 2019b).....	55
Quadro 8 – Comparativo de similitude entre os tópicos presentes nas dimensões da gestão escolar apresentadas por diferentes órgãos e autores.....	56
Quadro 9 – Atividades presentes na gestão do conhecimento e da pesquisa na gestão escolar em diferentes etapas.....	75
Quadro 10 – Estrutura base de um Plano de Ação.....	116
Quadro 11 – Gestores – Sujeitos da pesquisa.....	126

Quadro 12 – Categorias e subcategorias de análise das manifestações nos Planos de Ação dos gestores.....	138
Quadro 13 – Intenções referentes à autoformação dos gestores.....	161
Quadro 14 – Indicação da presença de manifestações nos Planos de Ação relacionadas aos objetivos anuais do segmento.....	194

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
Pesquisas correlatas	5
À guisa de conclusão da revisão bibliográfica	14
 CAPÍTULO 1 – A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE MÚLTIPLAS EMERGÊNCIAS.....	 17
1.1 Gestão escolar.....	22
1.2 A equipe gestora.....	25
1.2.1 O papel do diretor na gestão escolar.....	28
1.2.2 O papel do coordenador pedagógico na gestão escolar.....	30
1.2.3 Os gestores e a formação centrada na escola.....	32
1.2.4 As intenções formativas dos gestores.....	36
1.3 A liderança na gestão escolar.....	40
1.4 Os gestores e a construção de uma cultura de colaboração.....	43
1.5 Os gestores e a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional.....	47
 CAPÍTULO 2 – A GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES.....	 51
2.1 A relação das dimensões da gestão escolar e a finalidade da Educação.....	57
2.2 Dimensão da gestão administrativa e da infraestrutura.....	61
2.3 Dimensão da gestão da avaliação.....	63
2.4 Dimensão da gestão participativa e das relações interpessoais.....	66
2.5 Dimensão da gestão pedagógica.....	68
2.6 Dimensão da gestão do cotidiano e da cultura escolar.....	70
2.7 Dimensão da gestão da pesquisa e do conhecimento.....	72
2.8 Dimensão da gestão da formação	76
 CAPÍTULO 3 – O PLANO DE AÇÃO COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO ESCOLAR.....	 83
3.1 O Plano de Ação em uma vertente simbólica.....	84
3.2 O Plano de Ação em uma vertente reflexiva.....	89
3.2.1 O Plano de Ação como instrumento reflexivo.....	89
3.2.2 O Plano de Ação como produção escrita.....	92

3.3 O Plano de Ação em uma vertente funcional.....	97
3.3.1 A elaboração de um Plano de Ação da gestão escolar.....	104
3.3.2 O quadro situacional do Plano de Ação.....	105
3.3.3 A análise situada de cada uma das dimensões da gestão.....	108
3.3.4 Estrutura base do Plano de Ação.....	115
 CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	119
4.1 Contexto de pesquisa.....	120
4.2 Participantes da pesquisa.....	126
4.3 Características da pesquisa.....	127
4.4 Procedimentos metodológicos.....	128
4.5 A fase da categorização e os procedimentos de análise.....	132
 CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	137
5.1 Categoria 1: O papel do gestor como formador frente às intenções formativas.....	140
5.1.1 O formador como orientador	141
5.1.2 O formador como acompanhante e interlocutor	148
5.1.3 O formador como parceiro crítico.....	154
5.1.4 O formador como profissional que aprende.....	159
5.2 Categoria 2: As intenções formativas relacionadas às dimensões da gestão.....	164
5.2.1 Manifestações relacionadas à dimensão administrativa e infraestrutura.....	165
5.2.2 Manifestações relacionadas à dimensão da gestão da avaliação.....	168
5.2.3 Manifestações relacionadas à dimensão da gestão participativa e das relações interpessoais.....	172
5.2.4 Intenções formativas relacionadas à gestão do cotidiano e da cultura escolar.....	176
5.2.5 Manifestações relacionadas à dimensão da gestão pedagógica.....	182
5.2.6 Manifestações relacionadas à gestão da pesquisa e do conhecimento.....	186
5.2.7 Considerações sobre a relação entre as manifestações presentes nos Planos de Ação e as dimensões da gestão escolar.....	190
5.3 Categoria 3: As intenções formativas e a relação com o quadro situacional.....	192
5.3.1 Manifestações relacionadas à avaliação estratégica do segmento.....	193
5.3.2 Manifestações relacionadas ao ensino remoto emergencial.....	197
5.3.3 Manifestações relacionadas ao contexto funcional do gestor.....	201

CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONJUNTA.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220
APÊNDICES.....	238
A.....	239
B.....	243
C.....	245
D.....	246
ANEXOS.....	249
A.....	250
B.....	254
C.....	257

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os profetas não são homens ou mulheres desarrumados. Desengonçados, barbudos, cabeludos, sujos, metidos em roupas andrajosas e pegando cajados.

Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam.

Eu diria aos educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.

(FREIRE, 1982, p. 101)

Toda escrita é a expressão de um tempo.

Toda escrita encontra-se circunscrita a um espaço, a determinadas práticas culturais, a distintos condicionamentos que marcam lutas políticas, narrativas históricas, esperanças, sonhos. Escrevo porque desejo materializar o encontro de vozes que me habitam no desejo de fecundar mudanças.

Assim, esta escrita nasce do esforço pessoal em apreender a realidade que me cerca e de cujas águas estou molhada. Posso afirmar que esse esforço é inerente ao compromisso que assumi quando escolhi a Educação. Por isso, destaco como impulso inicial a voz daquele que é retrato de resistência aos tempos difíceis que, atualmente, vivemos no Brasil, nos quais os direitos humanos, os valores democráticos e a importância da pesquisa e da produção do conhecimento têm sido permanentemente ameaçados.

Paulo Freire tocou profundamente minha constituição como professora iniciante na década de 1990. A leitura de *Pedagogia da Autonomia* (1996) afirmou o lugar que desejava ocupar na história da Educação, uma vez que compreendo que essa, como uma experiência especificamente humana, é uma “forma de intervenção no mundo”, implicando tanto o “esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 110).

Escolho, portanto, educar para a emancipação, para desmascarar condições de opressão e exploração, e isso, conseqüentemente, exige de mim uma atitude permanentemente alerta, curiosa e indagadora diante do mundo. Reconheço que a pesquisa é um dos caminhos privilegiados para me manter vigilante e atuante diante da responsabilidade social que assumi.

A consciência da importância social do exercício profissional como educadora sempre foi, para mim, aspecto primordial desde a decisão quanto ao ingresso no Magistério, curso que habilitava à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e que concluí aos dezoito anos de idade, em 1994. Já na época, tinha como desejo assumir futuramente cargos de gestora escolar, reconhecendo, para tanto, o compromisso que deveria ter com o estudo permanente.

Com o diploma do Magistério em mãos, meu avental de tecido quadriculado miúdo e um enorme desejo de ensinar, assumi minha primeira classe de Ensino Fundamental em 1995 e, a seguir, diferentes turmas do antigo curso primário nos seis anos posteriores. Cursei Pedagogia entre 1996 e 1998, o que me habilitou ao exercício da orientação educacional e da administração escolar.

Aos vinte e quatro anos, fundei, em parceria com uma colega da pós-graduação em Psicopedagogia, uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental em São José dos Campos e, na região, desenvolvi diversos trabalhos de formação de professores. Atuei como formadora em projetos contratados pela Prefeitura Municipal de São José dos Campos, Caçapava e Taubaté, tendo contato com realidades diversas e apreendendo novas perspectivas para a compreensão dos fazeres docentes. Além disso, como diretora mantenedora, aproximei-me de fundamentos básicos da gestão escolar ao enfrentar problemas típicos da rotina da gestão escolar e, com isso, reconheci a necessidade de me desenvolver. Afinal, já tinha clareza de que, se a docência exige o domínio de práticas e conhecimentos específicos, a atividade gestora também tem seus fundamentos próprios.

No retorno à região em que cresci, o ABC Paulista, assumi o cargo de vice-diretora em uma escola particular e, logo depois disso, a direção das séries iniciais da unidade do Ensino Fundamental. Deparando-me com novos problemas e circunstâncias, empreendi um processo de autoformação, envolvendo-me em cursos sobre gestão e dedicando-me ao estudo de bibliografia relacionada às atividades do diretor escolar, seus procedimentos e seu papel técnico-político. Paralelamente, participei de grupos de estudo com pares educadores e de assessorias, contextos que contribuíram muito para a minha

profissionalização no exercício da gestão escolar, bem como para a compreensão da formação de formadores como campo de estudo.

A crescente profissionalização, no entanto, não afastava os muitos vazios que sentia em meu cotidiano profissional, e muitos deles encontravam ecos no relato de outras diretoras com as quais realizei assessorias individuais¹, pessoas de distintas realidades e experiências. De forma frequente, em muitos relatos ocorridos informalmente, tais profissionais revelavam dificuldades em conceber com clareza sua função na escola como diretores ou coordenadores pedagógicos, expondo dificuldades no que concerne aos seus planejamentos e às suas rotinas diárias.

Após mais de vinte anos dedicados à gestão escolar, reconheço o papel fundamental dos gestores frente à defesa e à organização do projeto político-pedagógico da escola. Suas escolhas e decisões, imbricadas na consciência que eles têm, ou não, quanto às tarefas que compõem as diferentes dimensões de seu trabalho, interferem diretamente na organização da escola e, conseqüentemente, podem impactar as condições de cumprimento de seu papel social.

Dada a relevância do trabalho da gestão para o sucesso da organização escolar, considero valorosas as pesquisas em torno do papel e dos fazeres de seus gestores, tendo em vista a natureza educativa da escola como espaço potencial de transformação social.

No que se refere, particularmente, ao papel do diretor escolar, por exemplo, observo que a falta de clareza no tocante à abrangência de suas responsabilidades o coloca, muitas vezes, no papel de supervisor ou de gerente, enraizando-o em tarefas burocrático-administrativas. Tido como “o gestor”, esse profissional tem o foco de seu trabalho frequentemente deslocado dos processos relacionados à formação humana, condição que o limita em sua atuação para a melhoria dos processos de aprendizagem, o que, naturalmente, deveria ser seu maior interesse.

Considero que não caiba ao diretor escolar tornar-se um mero espectador do trabalho educativo ou, ainda, reduzir-se a controlador ou vigia dos demais profissionais. Por isso, acredito que seja de grande relevância social, atualmente, a discussão de sua função formativa, dada sua importância como guardião dos grandes valores institucionais.

¹ Embora não seja minha atividade profissional principal, atuo como assessora de diretores de escolas particulares, sob regime de contratação esporádica, colaborando com a organização das demandas da gestão e, especialmente, com o planejamento de práticas de formação junto aos coordenadores pedagógicos e aos professores.

Desse modo, ao compreender que meu papel como diretora não poderia limitar-se ao cumprimento de tarefas burocrático-administrativas, ao longo de minha trajetória profissional, coloquei em cena diferentes estratégias no intuito de melhor definir meu lugar de atuação. Nessas alternâncias, muitos foram os equívocos experimentados: ora arrisquei-me a ser coordenadora dos coordenadores pedagógicos, ora exerci a função dos próprios coordenadores e ultrapassei territórios de governabilidade, ou, ainda, escondi-me cumprindo ações rotineiras, sobrecarregada por tantas urgências cotidianas.

Nas tentativas para encontrar meu lugar como diretora, fui compreendendo que deveria ter um entendimento mais amplo da relação que se estabelece no núcleo gestor da escola, na qual a função do diretor se contrasta e se delineia na parceria com os demais gestores.

Por isso, iniciei, em 2013, uma assessoria individual com Cleide do Amaral Terzi, durante a qual pude refletir sobre inúmeros aspectos do trabalho na gestão escolar, dentre eles, a questão do planejamento. Nesse processo de estudo, institui junto à minha equipe a organização de Planos de Ação anuais, documentos que reúnem intenções de trabalho do coordenador pedagógico e que são permanentemente revisados e ampliados ao longo do ano letivo.

Os Planos de Ação foram, pouco a pouco, ganhando vida em nossa equipe e importância no cotidiano, entretanto, sua elaboração e sua utilização ainda guardam muitas dificuldades. Todas elas convertem-se, neste texto, em energia e em perguntas que mobilizam esta pesquisa.

Por constituir-se como localizador de intenções de trabalho, um Plano de Ação concentra oportunidades valiosas para o aprimoramento do trabalho na gestão escolar. Nesse sentido, infiro que pode, também, assumir papel relevante no planejamento da formação centrada na escola, motivo pelo qual me lanço ao estudo de seu potencial como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas entre os gestores da instituição na qual atuo.

Antes, porém, de esclarecer o processo que antecedeu a definição dos objetivos com os quais me guio nesta pesquisa, retomo a epígrafe escolhida para as considerações iniciais de modo a reafirmar a caminhada aqui trilhada.

Assim, revisito meu passado nesta escrita inicial e me arrisco, neste trabalho, a criar o amanhã, tal como anuncia Freire (1982). Com isso, pretendo juntar minhas mãos às de outros que trazem nas palmas cajados prontos a cutucar o chão em busca de água mais límpida e inventar minha coragem na ânsia de enxergar mais do que hoje vejo.

Nesse desejo, somo minha força à de muitos educadores que vieram antes de mim e aos que partilham o presente engajados na defesa de uma educação transformadora, emancipatória do homem e da mulher. Lanço-me à pesquisa pela dignidade de nossa profissão como educadores e pela melhoria de nossas condições de vida; é por essa luta que cada palavra aqui escrita se anuncia e se dirige.

Nesse lugar e nesse claro intento, tendo em vista o delineamento mais preciso dos objetivos deste estudo e seu melhor ajuste ao cenário acadêmico atual, prossigo apresentando o processo de seleção de pesquisas correlatas à temática e à abordagem pretendidas.

Pesquisas correlatas

Uma pesquisa é um meticuloso e intrincado processo, que envolve, entre inúmeros aspectos, a integração entre o domínio de procedimentos metodológicos e científicos e abstrações teórico-conceituais, certa dose de criatividade, além de rigorosa postura investigadora do pesquisador, impregnada por sua história pessoal e seus valores.

O resultado dessa construção, viva e autêntica, se vê na jeitosa trama apresentada no trabalho final. No entanto, uma pesquisa guarda latências e, como todo artefato cultural, é composta por uma rede de histórias e fazeres, a qual pode, em parte, ser revelada por seu verso, sua memória de feitura.

A memória da feitura desta pesquisa faz-se presente em alguns momentos da leitura deste texto, nos quais a autora² deixa descobertas algumas marcas de sua modelagem. A narrativa contada na seleção das pesquisas correlatas é exemplo disso, trazendo certo memorial do processo vivido na custosa busca do tema e em sua delimitação. Essa é, também, uma história que se deseja, ainda que brevemente, contar.

Inicialmente, o desejo da autora estava dirigido à investigação da função formativa do diretor escolar, intenção marcada por seu lugar profissional. Tal interesse também ganhou reforços com as leituras de Paro (2015, p. 21), que destaca, em seus estudos, “a relativa escassez no Brasil de pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor da escola à luz da natureza educativa dessa instituição”.

Para tanto, empreendeu-se um trabalho de busca de pesquisas correlatas ao tema de interesse, visto que

² A partir desta página, até o final do texto, a pesquisadora optou pelo emprego da terceira pessoa do singular.

a proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, 1992, p. 54).

Para se localizar tais regiões de sombra da temática pretendida, lançou-se às buscas de teses e dissertações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) voltadas, inicialmente, a uma aproximação com estudos que tiveram como objeto a atuação formadora do diretor escolar. Essa busca foi realizada ao longo do segundo semestre de 2019.

A “garimpagem” de trabalhos iniciou-se com o registro da expressão “diretor escolar”. Nessa busca, ainda bastante aberta sobre o tema, porém já circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação, foi possível localizar exatamente 186 (cento e oitenta e seis) trabalhos. Desses, apenas 10 (dez) relacionavam-se diretamente à discussão da função do diretor escolar. Os demais trabalhos estavam relacionados a questões como eleições de diretores, memórias de diretores, conselho escolar, violência, relações raciais, formação política, inclusão, alfabetização, avaliação, entre outros temas específicos. Além disso, muitos trabalhos apresentavam os termos “diretor” e “escolar” isoladamente em seus títulos, reportando-se a pesquisas com outros interesses.

Quando solicitado à plataforma da BDTD que restringisse a pesquisa para o uso da expressão “diretor escolar” apenas no título, surgiram 40 (quarenta) trabalhos. Desses, foram selecionados apenas 10 (dez) trabalhos, que traziam em seu título a relação com a função do diretor; foram lidos seus resumos no intuito de identificar interesses comuns. Apenas 4 (quatro) foram selecionados, dada a relação identificada com a questão da função formativa do diretor. Os trabalhos referidos são a tese de Zero (2006) e as dissertações de Aranha (2009), Silva (2015) e Silva (2019).

É importante ressaltar que, ao lançar a expressão “direção escolar” em vez de “diretor escolar”, surgiram 167 (cento e sessenta e sete) trabalhos na base. Contudo, esses dirigiam-se, também, a pesquisas de naturezas muito diversas, quase sempre dissociando os termos, e, em sua grande maioria, passando ao largo da problematização específica do papel do diretor escolar. Foi selecionada, nessa fase da busca, apenas a dissertação de Gomboeff (2017), pesquisa que já era de conhecimento da pesquisadora por meio da comunicação em seminários realizados na PUC-SP.

Logo após essa busca aberta, restringiu-se a procura a termos combinados como “diretor escolar” e “função formativa”, a qual não localizou pesquisas realizadas, e “diretor escolar” e “formação”, que resultou na ocorrência de 95 (noventa e cinco) trabalhos, os quais tratavam, no entanto, de temas distantes do interesse da presente pesquisa. Dentre esses, foi selecionada a pesquisa de Barros (2004), realizada na Universidade de São Paulo a partir de uma experiência de formação em serviço de diretoras do município de São Bernardo do Campo.

O trabalho de Quaresma (2015) foi selecionado a partir da indicação da orientadora desta pesquisa, uma vez que se trata do percurso de um diretor de escola pública que fomentou mudanças em sua realidade por meio do fortalecimento do diálogo com a comunidade. Sugeriu-se que tal trabalho pudesse evidenciar nuances de interesse para a discussão do papel do diretor no interior da presente pesquisa, além de trazer contribuições ao arcabouço teórico-metodológico.

De modo geral, a pesquisa preliminar na base de dados da BDTD corroborou a hipótese inicial de certa carência nas pesquisas acadêmicas quanto à discussão da função formativa do diretor escolar. Com os trabalhos inicialmente selecionados, foi possível começar a leitura integral e a identificação de elementos preciosos para o início desta pesquisa, tais como: as referências bibliográficas utilizadas, a abordagem e os procedimentos metodológicos, a abrangência e a relação proposta pelos autores com outros campos disciplinares. Essa seleção preliminar é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas à discussão da função formativa do diretor escolar e suas prováveis contribuições

Tipo/autor/ano	Título	Prováveis contribuições para esta pesquisa
Dissertação elaborada por Aranha (2009) PUC-SP	O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa	O trabalho teve como objetivo geral investigar o processo de produção de significados compartilhados sobre direção escolar a partir do processo colaborativo desenvolvido entre uma pesquisadora e a diretora de uma escola da rede pública municipal. O arcabouço teórico, embasado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico- Cultural (TASHC), considera conceitos que serão abordados na análise desta pesquisa, tais como: aprendizagem e desenvolvimento, consciência e mediação.

Dissertação de Barros (2004) Universidade de São Paulo	O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo	A investigação teve como objetivo repensar o papel do diretor escolar na formação em serviço, tendo como referência a análise de práticas bem-sucedidas de formação contínua, desenvolvidas por duas diretoras da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, SP. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que teve como referencial teórico a produção de Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Rios (1997), que consideram o professor um intelectual crítico e reflexivo. A autora reflete acerca das possibilidades de atuação do diretor na formação em serviço, tendo a escola como <i>locus</i> privilegiado para essa formação. Conclui que uma escola reflexiva não é apenas fruto de professores reflexivos, mas de um coletivo reflexivo e de políticas públicas adequadas. Nesse contexto, o diretor pode ser mediador do processo formativo, desde que assuma o papel de corresponsável pela organização do trabalho pedagógico de formação e adote uma postura crítico-reflexiva sobre sua própria atuação, sendo, portanto, o articulador do projeto político-pedagógico. Suas conclusões são de especial interesse na discussão do papel formativo do diretor e dos demais gestores, a qual é proposta ao longo desta pesquisa.
Dissertação de Silva (2015) PUC-SP	Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola	A questão norteadora da investigação dirigiu-se a identificar os saberes necessários para uma prática efetiva do diretor de escola, considerando-se as diferentes dimensões da gestão escolar. Tal dissertação traz contribuições à análise do mapeamento das dimensões da gestão escolar, o qual também é desenvolvido neste trabalho.
Dissertação de Quaresma (2015) PUC-SP	Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades	A pesquisa investigou os limites e as possibilidades da efetivação da gestão democrática, considerando os princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Freire (1996) em sua pedagogia libertadora, à qual se busca dar especial enfoque na argumentação desta pesquisa. Compreendendo que a gestão escolar não se dá de forma neutra e se faz condicionada a um tipo de educação, essa dissertação pode provocar novos olhares à discussão de uma prática crítico-emancipatória.

Dissertação de Gomboeff (2017) PUC-SP	Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica	A investigação adotou como objetivo geral apreender as significações de uma diretora sobre a atividade da equipe gestora, a fim de compreender que elementos favorecem ou dificultam um trabalho colaborativo entre os membros dessa equipe. Teve base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. Constatou que a formação voltada apenas à coordenação reforça a ideia de que é sua a responsabilidade única pela formação dos docentes e pelo pedagógico, fragmentando a equipe. O papel da direção diante da formação realizada na escola é aspecto discutido pela autora e afinado com os interesses da presente pesquisa.
Tese de Zero (2006) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Diretor de escola: compromisso social e educativo	O trabalho propôs a reflexão sobre o papel desempenhado pelo diretor de escola no âmbito das unidades de ensino no que diz respeito ao seu compromisso social e educativo. O tratamento metodológico contou com pesquisa de campo efetuada em dez escolas públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa evidenciou a responsabilidade social da escola e, conseqüentemente, de seu diretor, de se relacionar, especialmente, com as questões curriculares. Os resultados apontaram o diretor como liderança capaz de implementar e administrar políticas, projetar, articular, desencadear, capacitar, conscientizar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos processos, concluindo que, a partir das opções e decisões desse profissional, muitas ações transformadoras podem, ou não, ser desencadeadas.
Dissertação de Silva (2019) PUC-SP	A dimensão formativa do diretor escolar: análise de um processo crítico-colaborativo em cadeia criativa	A pesquisa teve como objetivo geral investigar criticamente o desenvolvimento do trabalho colaborativo e de cadeia criativa (LIBERALI, 2008) no processo de formação contínua de coordenadoras pedagógicas, propondo novos encaminhamentos para o processo de formação. A estrutura da pesquisa, que enfocou justamente a relação entre os gestores, bem como os processos crítico-colaborativos que decorreram dessas relações (MAGALHÃES, 2004; 2017) são aspectos de grande interesse para a composição deste trabalho.

Fonte: quadro elaborado pela autora deste estudo.

Apesar da intenção inicial da pesquisa estar calcada na discussão da função formadora do diretor, ao lado desse propósito, passou a figurar o problema do planejamento na gestão, que acompanha a pesquisadora há muitos anos.

Concebe-se que a questão da função formativa do diretor escolar está diretamente entrelaçada à sua capacidade de planejar a formação junto à equipe gestora, mobilizando a escola em torno dessa necessidade. Por isso, verifica-se que, embora o planejamento na gestão escolar seja reconhecido como de fundamental importância, é presente a dificuldade dos gestores em estruturar um trabalho rigoroso em torno de suas intenções formativas.

Dessa hipótese, nasceu e se fortaleceu a recomposição da pesquisa em torno da investigação do Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar.

No entanto, as pesquisas inicialmente selecionadas, dirigidas à discussão do papel formativo do diretor escolar, compuseram quadro bastante diverso e fecundo e, por isso, mantiveram-se como referências à escrita deste texto. Ao seu lado, contudo, começaram a figurar as pesquisas correlatas ao estudo dos Planos da Ação gestora, que foram selecionadas em um segundo grande momento de busca na BDTD.

Para tanto, iniciou-se a nova busca com o lançamento da expressão “gestão escolar”, com filtro restrito ao Programa de Pós-Graduação em Educação, localizando-se, com isso, 372 (trezentos e setenta e dois) trabalhos sobre a temática. Foram selecionados, nessa primeira busca aberta, 2 (dois) trabalhos que traziam a relação da gestão com a elaboração de Planos de Gestão: ambos foram realizados na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – pesquisas de Palú (2019) e de Serpa (2018). A busca revelaria, mais adiante, que há produção mais fértil no que tange à elaboração de Planos de Ação nos Estados da região sul do Brasil, especialmente no estado de Santa Catarina, em função de políticas educacionais instituídas nas escolas públicas da região que promoveram a sistemática de Planos de Gestão.

Essa primeira busca também resultou na seleção da tese de Ledesma (2008), desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que apresenta de forma abrangente o conceito de gestão escolar e, por isso, revela-se de grande interesse a esta pesquisa.

O lançamento da busca aberta a “Plano de Ação” apresentou apenas 10 (dez) trabalhos. Muitos deles discutiram a implantação dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo federal, que tem como objetivo a melhoria da

Educação Básica e agrega como orientações a implantação de Planos de Ação da gestão escolar. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola.

Diante da localização de pesquisas sobre o PDE, que apresentaram conteúdo de possível interesse, lançou-se, também, a busca por essa expressão, o que resultou em 25 (vinte e cinco) trabalhos; constatou-se, porém, que nenhum deles discutiu a dimensão da formação na gestão escolar.

No lançamento combinado entre “gestão escolar” e “formação”, foram apresentados 167 (cento e sessenta e sete) trabalhos. Entre “gestor escolar” e “formação”, surgiram outros 156 (cento e cinquenta e seis) trabalhos. Nessa busca, foi selecionada apenas uma pesquisa correlata ao tema, pois a questão da formação surgiu difusa e não relacionada exatamente ao planejamento de ações do gestor em favor da formação continuada na escola. A pesquisa referida é a de Dressler (2014), que, embora não se encarregue exatamente de discutir a problemática dos Planos de Ação na gestão escolar, foi concebida em um modelo de pesquisa-formação, anunciando perspectivas de interesse para a autora desta pesquisa.

Finalmente, a busca centrou-se na expressão “planejamento estratégico” e “formação”, em que se localizaram 17 (dezessete) trabalhos, porém também desvinculados do interesse da pesquisa. Essa última tentativa deu-se em função da localização do trabalho de Dalcorso (2011), de conhecimento prévio desta pesquisadora. Esse trabalho tratou do processo de elaboração e de planejamento de Planos de Ação na rede pública e, por esse motivo, traz contribuições a esta pesquisa. Da mesma forma, incluiu-se no referencial a tese de Aranha (2015), que abordou a equipe gestora escolar no que concerne às significações atribuídas em sua atividade na escola e que foi selecionada em função do conhecimento da pesquisadora acerca da trajetória da autora.

De maneira geral, a busca pelas pesquisas na BDTD deixou clara a rara presença de trabalhos que discutem a relação entre gestão escolar e o planejamento da formação. O enredo dessa busca culminou na elaboração do Quadro 2, onde constam indicações das possíveis contribuições das pesquisas supramencionadas.

Quadro 2 – Pesquisas correlatas ao estudo do Plano de Ação e as intenções formativas na gestão escolar e suas possíveis contribuições

Tipo/autor/ ano	Título	Prováveis contribuições para esta pesquisa
--------------------	--------	--

Dissertação de Palú (2019) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Planos de gestão escolar em Santa Catarina: a gestão democrática em questão	A pesquisa propôs uma reflexão acerca da gestão democrática a partir dos Planos de Gestão Escolar (PGEs), instituídos em Santa Catarina por meio de decreto governamental. Os procedimentos metodológicos adotados incluíram a análise documental dos Planos com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A seleção desta pesquisa deu-se justamente pela metodologia e pelos procedimentos adotados em virtude da análise de Planos de Ação, embora não tenha sido dirigida à localização de intenções formativas, mas, sim, da prática da gestão democrática.
Dissertação de Serpa (2018) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Planos de gestão escolar: nova estratégia de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina	A pesquisa visou à análise do processo de implementação da gestão escolar democrática no novo modelo de governança presente nas escolas estaduais de Santa Catarina, por meio de planos apresentados à candidatura do gestor escolar na eleição. Foi selecionada por privilegiar o processo de análise de 21 (vinte e um) planos em categorias, procedimento metodológico adotado nesta pesquisa. Por meio da análise geral dos planos, segundo a autora, foi possível evidenciar que, mesmo com a mudança proposta, o modelo de gestão ainda se mostra fortemente ligado ao empresarial, voltado à acentuação de práticas da administração.
Dissertação de Dressler (2014) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	A formação permanente no tempo-espço da escola: olhares de gestoras coordenadoras pedagógicas	A dissertação desenvolveu-se como uma pesquisa-formação vivenciada pela pesquisadora e um grupo de quatro gestoras coordenadoras pedagógicas do sistema público de ensino municipal e estadual de Santa Maria. A referida pesquisa-formação foi construída a partir dos diálogos no Círculo de Cultura e representou a valorização do gestor coordenador pedagógico como um importante articulador no processo de mudança na cultura escolar. O processo evidenciado pela pesquisa-formação suscitou interesse para a realização desta pesquisa, que também pretende abrir espaço para que se constitua como uma ação de formação junto aos participantes.
Dissertação de Dalcorso (2011) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública	A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel do gestor escolar na perspectiva do profissional que entende a qualidade da educação como a promoção da aprendizagem dos alunos, e o uso do planejamento estratégico como instrumento gerencial para promover melhor desempenho na gestão dos processos internos da escola. Para isso, a autora analisou o processo de elaboração do planejamento

(PUC-SP)		de 31 (trinta e uma) escolas da rede estadual de São Paulo, que tinham como produto final a produção de um Plano de Ação. Constatou-se que o planejamento estratégico favoreceu a reflexão sobre a realidade em que estão inseridas. Tal pesquisa apresenta, como objeto de análise, as estratégias escolhidas para melhoria da aprendizagem dos alunos, contidas no Plano de Ação construído durante o processo de elaboração do planejamento estratégico pelas escolas participantes. A aproximação do trabalho desta pesquisadora com a pesquisa de Dalcorso (2011) é muito grande, visto que se trata de aliar a elaboração de Planos de Ação à melhoria das condições de aprendizagem, que, nesta pesquisa, são discutidos por meio dos processos formativos.
Tese de Ledesma (2008) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Gestão escolar: desafios dos tempos	O estudo de Ledesma (2008) faz uma inserção no processo da gestão escolar, entendendo-a como parte essencial para viabilizar um projeto emancipador à escola, aos educadores e aos educandos. Para tanto, investiga a gênese da escola na modernidade e as implicações de sua organização no exercício cotidiano da elaboração do processo de produção do conhecimento escolar, discussões que interessam para sustentar o debate também iniciado nesta pesquisa. A escolha da referida tese deu-se em virtude da discussão do conceito de gestão escolar sob a luz de diferentes referenciais teóricos e múltiplos campos do conhecimento.
Tese de Aranha (2015) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica	O objetivo geral da investigação foi entender o fenômeno da gestão escolar a partir dos sujeitos que a vivenciam, tendo como participantes uma diretora, uma coordenadora e uma vice-diretora. Foi considerada como pesquisa de interesse para o desenvolvimento deste trabalho por discutir com rigor metodológico as apreensões dos sujeitos em relação à sua atividade na gestão da escola, assinalando, dentre outros aspectos, a importância do papel do diretor para a possibilidade do avanço da escola, bem como a relevância e o peso da formação inicial e continuada das gestoras para a efetivação de resultados positivos na aprendizagem de alunos e professores.

Fonte: informações organizadas pela autora deste trabalho.

À guisa de conclusão da revisão bibliográfica

Frisa-se que foi uma preocupação, ao longo de todo esse processo, a diversificação de universidades na composição do acervo de pesquisas correlatas, garantindo, assim, a interlocução com outros modos de estruturar a pesquisa e de concebê-la. No entanto, esse não pode ser um critério de escolha das pesquisas, dada a dificuldade encontrada na localização de trabalhos que vinculassem a gestão escolar ao planejamento ou aos Planos de Ação, no que se refere à questão da formação na escola.

Da mesma forma, foi um objetivo perseguido o de obter maior número de teses entre os trabalhos selecionados, tendo em vista a abrangência desse tipo de pesquisa. Contudo, essa também foi uma dificuldade encontrada, ainda que se restringisse tal critério na busca avançada da plataforma BDTD.

De fato, identificou-se uma carência de pesquisas sobre Planos de Ação como instrumentos que podem favorecer a reflexão quanto às intenções formativas na gestão escolar. Localizaram-se, com certa facilidade, pesquisas que abordam o planejamento em políticas públicas, como é o caso do PAR (Plano de Ações Articuladas), proposto pelo governo federal, que é uma estratégia de assistência técnica e financeira que consiste em oferecer um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional (FNDE, 2007). No entanto, visto que esta é uma pesquisa que se centra na discussão de ações no núcleo gestor de uma escola, não foi considerada como correlata a pesquisa que buscava discutir políticas públicas dessa ordem e dessa amplitude.

Os principais critérios utilizados na seleção das pesquisas correlatas foram:

- a presença da discussão da relação entre gestão escolar e formação;
- a presença de procedimentos metodológicos ou referenciais teóricos de interesse da pesquisadora;
- pesquisas que apresentavam o Plano de Ação como instrumento estratégico da gestão.

Ao longo do processo de seleção das pesquisas correlatas, ficou claro que a temática da formação, vinculada ao seu planejamento na gestão escolar, é, de fato, assunto que representa uma sombra nos estudos apresentados no país, motivo pelo qual se torna relevante a sua investigação.

Dessa forma, expostas as considerações iniciais, bem como o percurso preliminar empreendido, anuncia-se a pergunta norteadora desta pesquisa: como o Plano de Ação

pode se constituir como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas da gestão escolar?

Evidencia-se, desde já, o entendimento de que formar pressupõe reforçar no sujeito sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão (FREIRE, 1996). Esta pesquisa, portanto, funda-se sobre essa premissa e se lança com o objetivo geral de investigar o Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar.

Do objetivo geral, desdobram-se como objetivos específicos:

- averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola;
- compreender o papel do Plano de Ação como possibilidade formativa;
- analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento de reflexão, contempla as intenções formativas dos gestores;
- apresentar proposta de formação conjunta centrada no processo de elaboração do Plano de Ação em atenção às intenções formativas.

Após os objetivos apresentados, cabe esclarecer que este trabalho adquiriu a seguinte feitura:

O capítulo 1 parte da apresentação de aspectos que configuram o mundo atual e que impactam a prática educativa e sua gestão. Tal capítulo discute a presente sociedade do conhecimento, que foi profundamente transformada no ano de 2020 em todo o planeta devido às crises e às mudanças advindas com a pandemia provocada pelo novo coronavírus. A abrupta mudança na vida cotidiana atravessa, necessariamente, toda a escrita deste texto, bem como o contexto da pesquisa e seu objeto, o Plano de Ação.

Ainda no capítulo 1, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa, em que se abordam os conceitos de gestão escolar, liderança escolar e comunidade de aprendizagem profissional. Discutem-se os fazeres dos gestores na escola, com destaque à sua função formativa e à possibilidade de constituírem entre si uma comunidade de aprendizagem profissional na escola. A discussão que se concentra no capítulo 1 visa contribuir com o objetivo específico de averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola.

O capítulo 2 destaca as diferentes dimensões da gestão escolar, apresentando-as como bases de seu exercício. Ademais, expõe perspectivas que devem ser contempladas no Plano de Ação do gestor.

O capítulo 3 trata da estrutura e da função de um Plano de Ação de modo a configurá-lo como um instrumento de trabalho do gestor escolar e de reflexão sobre suas

intenções formativas. Tal capítulo volta-se, especialmente, ao objetivo específico de compreender o papel do Plano de Ação como possibilidade formativa.

No capítulo 4, apresentam-se os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa sobre os Planos de Ação dos gestores da primeira etapa do Ensino Fundamental da instituição em que se concentra este trabalho. Esses planos foram construídos para o ano letivo de 2020.

As análises e interpretações dos Planos de Ação são apresentadas no capítulo 5, no qual é atendido o objetivo de analisar em que medida o Plano de Ação como instrumento de reflexão contempla as intenções formativas dos gestores.

O capítulo 6, por sua vez, apresenta proposta de formação conjunta centrada no processo de elaboração do Plano de Ação em atenção às intenções formativas.

Por fim, apresentam-se as conclusões resultantes deste estudo, fazendo-se referência às suas limitações, pois se pretende contribuir com o movimento natural do ato pesquisador ao instigar novas perguntas e novos trabalhos.

CAPÍTULO 1 – A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE MÚLTIPLAS EMERGÊNCIAS

Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas sem nos pormos em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes.

(FREIRE, 2003, p. 9)

Este capítulo parte de aspectos sociais que impactam a atual realidade educacional e que colocam incômodas questões quanto às perspectivas de futuro da escola, especialmente quanto aos “desafios de conciliar um projeto de emancipação humana com os novos padrões econômicos de produção e competitividade” (LIBÂNEO, 2010, p. 159).

O exercício da gestão escolar pressupõe a compreensão dos mecanismos que interagem na estrutura social, impactam os projetos educativos e, por conseguinte, os processos de gestão e formação.

Julga-se oportuno, portanto, situar alguns relevos do contexto social atual a partir do qual emergem as reflexões que permearão todo este trabalho. Essa decisão se dá em concordância com Imbernón (2009, p. 8), que destaca o fato de que os “contextos sociais e educativos condicionam todo ato social” e, conseqüentemente, a formação centrada na escola.

Outrossim, concorda-se com Freire (2016, p. 66), quando ele afirma que, para ser válida, toda Educação deve, necessariamente, ser precedida por uma reflexão sobre o homem e uma análise do contexto de vida concreto do homem concreto que se quer ajudar a educar. É coerente, dessa maneira, que tal pensamento estenda-se a toda pesquisa que à Educação se dedique, pois,

na falta de uma análise do contexto cultural, corre-se o risco de realizar uma educação engessada, sobrecarregada – por conseguinte, inoperante –, que não está adaptada ao homem concreto, ao qual se destina. [...] Cada homem está situado, datado, no sentido que vive uma época determinada, num lugar determinado, num contexto social e cultural preciso: o homem é um ser com raízes tempo-espaciais. Para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem e as condições em que ele vive. [...] Para ser um instrumento válido, a educação precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito (FREIRE, 2016, p. 67, grifos meus).

Além disso, reconhece-se que “o desenvolvimento profissional e a formação do educador envolvem lidar com a complexidade do humano, do mundo atual e das relações entre esse educador e esse mundo” (PLACCO, 2010, p. 145), razão que também justifica a caracterização, ainda que breve e limitada, da realidade da qual esta pesquisa e suas ações formativas fazem parte.

O atual momento histórico impõe um grande e permanente esforço de interpretação da realidade, dadas as vertiginosas mudanças que se dão nos diferentes campos da vida social, política, econômica e cultural. De acordo com Imbernón (2009, p. 8), “nos últimos decênios, as mudanças foram bruscas e deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização³ de fatos e fenômenos”.

Libâneo (2005) destaca que a presente época, de intensas e complexas conexões, tem recebido várias denominações: sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil e, ainda, sociedade do conhecimento. Essa última denominação também realça a intensa e crescente produção e circulação de informações promovidas e sustentadas pelas tecnologias digitais. Sobre isso, Alarcão (2011) acrescenta que esta era, inicialmente, chamada de sociedade da informação e do conhecimento; mais recentemente, passou a ser denominada sociedade da aprendizagem. Segundo a autora, reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem e que a informação é condição necessária ao conhecimento, porém não suficiente.

A busca por uma nova denominação para os tempos em que vivemos se justifica devido ao fato de o mundo se deslocar na atualidade em torno da produção e da distribuição de informação e de conhecimento. Isso faz com que as atividades que eram centrais nas organizações não sejam mais aquelas voltadas à produção ou à distribuição de objetos, mas as que produzem e distribuem informação e conhecimento (BESSEN; TECCHIO; FIALHO, 2017).

O conhecimento tornou-se um ativo determinante da economia globalizada e isso vem provocando transformações profundas nos valores sociais, na estrutura das relações humanas e no funcionamento e no papel das instituições, entre elas, a escola.

³ A globalização refere-se aos processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (MC GREW, 1992 apud HALL, 2006, p. 67).

Além disso, a chamada riqueza revolucionária (TOFFLER, 2006⁴ apud PLACCO, 2010, p. 139), isto é, “formas de riqueza baseadas no controle da informação e do conhecimento”, faz de cada parte do mundo, a cada momento, foco de atenção, de possibilidades de cultura e de conhecimento. Segundo PLACCO (2010a), essa riqueza gera no mundo um sistema instável e repercute em diversos campos da vida cotidiana, o que, naturalmente, inclui a Educação e a própria gestão escolar. A esse respeito, a autora destaca que

os acontecimentos gerados nesse movimento, que envolve a chamada idade da informação ou do conhecimento, têm consequências na família, nas religiões, na agricultura, na tecnologia, na política, nas formas de gestão, no modo de viver das populações, nas pessoas e suas maneiras de enfrentar as mudanças, a rapidez das mudanças, as novas formas de relação e de formação pessoal e profissional (PLACCO, 2010, p. 139).

Ainda sobre a relação entre o mundo contemporâneo e os desafios da educação, Libâneo (2005) assevera que todas as transformações ocorridas com a globalização dos mercados e as novas tecnologias afetam diretamente os sistemas educacionais. Ele explica que “a educação, mormente a escolar, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e a atuar na sociedade de forma crítica e criativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 195).

Contrariamente a isso, embora o enfrentamento dos desafios da escola na atual sociedade do conhecimento seja extensivo e decisivo ao desenvolvimento de um país, no Brasil, os planejadores da educação, impregnados pelas propostas neoliberais para a educação, tendem, segundo Libâneo (2010, p. 197), a considerar a pedagogia “corrente demasiadamente dedicada a objetos humanistas mais do que a tarefas imediatas de desenvolvimento de um sistema educacional moderno”.

Dessa ideia, resulta o pensamento de que o educador não precisa ser reflexivo e envolvido com teorias, uma vez que seu trabalho apenas requer um desempenho técnico, com capacidade para executar técnicas didáticas e, portanto, modos de fazer.

Freire (1996, p. 21) já alertava para os perigos desse pensamento e desse discurso neoliberais, apoiados em uma “ideologia fatalista e imobilizante, que insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. O autor alerta para o fato de que:

Do ponto de vista dessa ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se

⁴ TOFFLER, A. **Revolutionary wealth**. New York: Knopf, 2006.

precisa, por isso mesmo, é o treino indispensável à adaptação do educando à sua sobrevivência (FREIRE, 1996, p. 22).

Inexoravelmente, o educador, compreendido apenas como alguém a ser treinado para adaptar-se à realidade, é formado para ser um técnico operário e constitui-se desprovido de postura crítica capaz de interpretar os fenômenos sócio-histórico-culturais que configuram a sociedade, o seu cotidiano profissional e traçam os rumos da Educação. Cede, assim, à mecanização de sua atividade, cumprindo burocraticamente suas tarefas e alienando-se a cada dia, mais e mais, da autoria de seu destino e das escolhas quanto ao ser humano que deseja formar.

Alheio à intenção consciente de refletir sobre seu papel e o da escola frente às novas demandas na sociedade do conhecimento, o professor operário, o coordenador pedagógico operário, o diretor operário, enfim, os educadores desnutridos de capacidade crítica interpretativa são convocados a reforçar os ditames que ampliam desigualdades e enraizam as forças do neoliberalismo⁵ como condicionante das práticas escolares.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) convoca os educadores a não se curvarem a essa ideologia neoliberalista que concebe as pessoas como recursos e as deprecia como gente. A esse respeito, Giroux (1999, p. 26) também destaca que “só a profissão do ensino tem a responsabilidade primordial de educar cidadãos críticos”. Por isso, o autor defende que se redefina o papel dos professores/gestores como intelectuais transformadores, como críticos engajados, visto que a proletarianização da profissão os tornou impotentes, enquanto, paradoxalmente, ela é um recurso público singular e poderoso na luta pela democracia.

Bauman (2011) reforça a necessidade de conscientização quanto à posição crítica a ser assumida pelos educadores na atualidade ao acentuar que:

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas [...] a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade, os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p. 25, grifos meus).

Para tanto, perante esse complexo contexto de emergências que incide na necessidade de melhoria da condição de formação dos educadores, Giroux (1999) assume

⁵ Assume-se, nesta pesquisa, o entendimento de neoliberalismo como “ideologia conservadora que baseia suas políticas numa racionalidade econômica, primando, entre outros aspectos, pela concepção de pessoa como capital humano” (IMBERNÓN, 2009, p. 20).

a defesa de uma Pedagogia Crítica, capaz de promover a interlocução com outras áreas do conhecimento e considerar os fenômenos que impactam as ações educativas.

Dessa ideia, decorre o entendimento de que, em todos os processos implicados na condução do projeto político-pedagógico de uma escola, é preciso que se estabeleçam postura e parâmetros críticos reflexivos, sob a pena de se contribuir à distensão e à consolidação de processos alienantes. Consequentemente, um grande desafio dos gestores escolares está em promover espaços e tempos destinados à interformação e à autoformação, conceitos apresentados por Debesse (DEBESSE, 1982⁶ apud MARCELO GARCIA, 1999), que se constituam a partir de uma leitura crítica da realidade, assentada sob questões éticas e políticas.

No que se refere, particularmente, ao exercício da gestão escolar, seus processos e instrumentos de trabalho, como o Plano de Ação, devem ser concebidos como espaços potenciais de reflexão sobre a prática, e não como meros mecanismos de reprodução da alienação no sistema, alheados de sua função formadora.

Agudizando esse já tão complexo contexto social, a crise de saúde provocada pelo novo coronavírus provocou no mundo novos e desconcertantes desafios. Com a pandemia decretada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, estenderam-se repercussões em efeito dominó, que agravaram os problemas econômicos em diversos países e escancararam as desigualdades sociais.

No âmbito educacional brasileiro, a falta de acesso à internet e às tecnologias digitais tornam-se atores em destaque ao explicitarem, como “pontas de um *iceberg*”, as precárias condições de participação social da maior parte da população e a ausência do atendimento a direitos. Na mesma medida, vieram à tona, mais uma vez, os frágeis recursos e competências dos sistemas educativos no desenvolvimento de seus processos pedagógicos. Nessa fase, tais processos têm sido ainda mais prejudicados pela condição do ensino remoto emergencial com o fechamento dos prédios escolares.

A grave crise sanitária, agravada pelas questões econômicas, colocou mais uma vez em xeque a escola e todo o sistema educacional, exigindo respostas imediatas em um conturbado contexto social, transpassado pelo movimento frenético das redes sociais e das diferentes mídias, permanentemente atingido por *fake news*⁷.

⁶ DEBESSE, M. Un problema clave de la educación escolar contemporánea. In: DEBESSE, M.; MIALARET, g. (eds). **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos- Tau, 1982, 13-34.

⁷ *Fake news* são notícias falsas, com alto poder de disseminação, produzidas com o intuito de favorecer determinados interesses em detrimento da ética e do compromisso social.

Desse modo, a crise acentuou o estado de instabilidade, confusão e incerteza social que já era característico destes tempos movediços, e sacudiu à tona o essencial questionamento sobre o papel da escola na sociedade do conhecimento.

Abriram-se, portanto, em meio à pandemia, novos espaços e necessidades para a construção crítica e colaborativa do sentido da Educação e da aprendizagem. O tempo atual, no qual as experiências são construídas no distanciamento social, reafirmou a emergência do exercício de uma Pedagogia Crítica (GIROUX, 1999), capaz de iluminar um melhor entendimento sobre a escola que se quer e a que de fato está se construindo.

Neste sensível momento, de forma ainda mais afirmativa, nenhum outro tipo de educação, que não seja uma reforma permanente e eternamente inconclusa pode ser concebível, visto que é condição para que os homens e mulheres possam perseguir seus objetivos existenciais e preservar sua possibilidade de escolha (FREIRE, 1996).

Desse modo, diante do cenário da vida contemporânea em veloz transformação, no qual, entre outros aspectos, as condições de ação envelhecem rapidamente (BAUMAN, 2009), as identidades dos sujeitos são fragmentadas (HALL, 2006), o tempo reduz-se ao presente, colocando em risco o papel da memória (JAMESON, 2011), e, ainda, coloca-se em jogo a necropolítica⁸ (MBEMBE, 2016). Assim, é imprescindível que se conceba um modelo de gestão da formação em perspectiva crítica reflexiva, voltada à conscientização dos sujeitos e à transformação de tal realidade.

Dessa maneira, da multiplicidade de vozes de diferentes teóricos, advindas de distintos campos de estudo, busca-se pensar a escola como lugar no qual o homem possa se tornar sujeito a partir da crítica à sua realidade, consciente dos processos sócio-históricos-culturais dos quais é parte, nos quais atua e os quais transforma. Com base nesses postulados teóricos, se discorrerá, a seguir, sobre a gestão da escola.

1.1 Gestão escolar

Conforme explicitado, as convicções de Freire (1996) sobre Educação convergem para a compreensão de uma prática educacional que seja orientada pela ideia-força da vocação do homem para ser sujeito, e não objeto, o que depende de um profundo

⁸ Segundo Liberali (2020), necropolítica refere-se ao “poder dos governos de decidir quem viverá e quem morrerá e de que forma os farão”. Além disso, segundo a autora, “implica a ideia da ligação entre suicídio e homicídio unidos em um único ato, como no caso de homens-bomba ou, atualmente, em ações de não distanciamento social, que colocam em risco a vida própria e dos demais” (LIBERALI, 2020, p. 13).

engajamento com sua situação de vida concreta. É à medida que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se engaja, que ele mesmo se torna sujeito, pois sua reflexão sobre a realidade o desperta para o fato de que é imbricado com tudo o que constitui sua vida.

Para a compreensão de como o diretor e o coordenador pedagógico se integram e se implicam na transformação de seu contexto de atuação, é necessário que se faça uma aproximação com seu lugar de trabalho. Assim, considerando que a presente pesquisa nasce e se desenvolve no núcleo gestor de uma escola, parte-se da discussão do que se entende por gestão escolar, colocando-se, posteriormente, o termo em contraste com o conceito de liderança.

Embora circule com frequência nos discursos educacionais, o termo gestão escolar, muitas vezes, é proferido no lugar de outros conceitos com os quais se relaciona, tais como: organização, administração e direção escolar. Essa estreita vinculação pode provocar entendimentos diversos, sendo necessário, portanto, denotar os sentidos aqui constituídos.

Libâneo (2001) apresenta a discussão sobre tais terminologias, salientando que não há posição definitiva entre os especialistas no que concerne à sua utilização. Destaca, porém, que, considerando a especificidade da escola como espaço de relações, o termo mais abrangente a ser aplicado a ela seria *organização*, visto que se refere “a uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera [...] a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2001, p. 77). A esse respeito, também escreve Nóvoa (1992b, p. 18), reivindicando que:

se erijam as escolas em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Nesse entendimento, a administração realiza-se no complexo contexto desta *organização social* que é a escola e, por sua vez, “a gestão se constitui como um processo vinculado à tomada de decisões, à direção e ao controle de tais decisões em seu interior”. (LIBÂNEO, 2001, p. 78). Por isso, destaca-se que:

os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração (LIBÂNEO, 2001, p. 78).

A direção escolar, na relação com a gestão, pode ser concebida como ação intrínseca a ela, sendo, destarte, “um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2001, p. 79).

Na visão de Lück (2010, p. 97), o termo gestão “surge em superação à administração a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista”. Nessa acepção, a autora não trata os termos “gestão” e “administração” como sinônimos, nem como termos que se excluem, mas ressalta que a natureza social da educação exige distanciamento de uma visão tecnocrática. Assim, ao se referir aos processos que dirigem o trabalho com a formação humana na escola, sustentado por seu sentido social, a autora adota a expressão *gestão escolar*.

Nesse mesmo entendimento, na década de 1960, Anísio Teixeira (1961) tratou de certa distinção entre processos administrativos, destacando a dificuldade inerente à administração escolar:

Sem administração, a vida não se processaria. Mas há dois tipos de administração: e daí é que parte a dificuldade toda. Há uma administração que seria, digamos, mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e, dispondo de boa mão de obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica. É a administração, por conseguinte, em que a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima. E há outra administração – à qual pertence o caso da Administração Escolar – muito mais difícil (TEIXEIRA, 1961, p. 1).

Afastando-se, portanto, do sentido atribuído a uma administração fabril e dada a singularidade dos aspectos inerentes à *administração escolar*, a terminologia *gestão escolar* vem ganhando evidência no discurso de orientação das ações escolares, porque acentua uma compreensão da condução dos processos educacionais de modo mais integrado e de caráter humanizado.

Nesse mesmo entendimento, Santos Filho (1998⁹ apud OLIVEIRA, MENEZES, 2018) também prefere a utilização da expressão *gestão escolar*, pois, de acordo com o autor, ela resulta no compartilhamento de ideias, na participação de todos no processo de organização e no funcionamento da escola. Assim, sobressalta uma notável diferença, visto que o termo *administração* pode carregar, segundo ele, no caso da educação, uma

⁹ SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, que se pauta no poder e na autoridade, a qual se distancia de uma atividade coerente com uma concepção de educação democrática e emancipadora, defendida neste trabalho.

Outrossim, buscando uma conceituação mais abrangente para *gestão escolar*, colabora Lück (2000, p. 7) para a definição da expressão, pois, para a autora,

a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

De acordo com esse entendimento, portanto, mais do que simplesmente uma mudança de terminologia, contemplar a gestão escolar é almejar um novo enfoque para a atividade administrativa escolar, que se distancia de um modelo estático e visa a uma estrutura dinâmica por considerar as escolas como “organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente” (LÜCK, 2000, p. 14).

Concordando com a visão de Lück (2010) e Santos Filho (1998), adota-se e defende-se, neste trabalho, o termo *gestão escolar* para a discussão de todos os processos decisórios que visam ao cumprimento da função social da escola como espaço de participação e apropriação cultural, o que, naturalmente, inclui pensar na própria formação de seus gestores e outros educadores.

Parafraseando Paro (2014), sendo a escola objeto da gestão escolar, seus gestores têm nela lugar privilegiado de atuação. Desse modo, considera-se importante que se destaque, na próxima seção, a fim de melhor entendimento do desenvolvimento da presente pesquisa, a composição da gestão escolar e suas funções.

1.2 A equipe gestora

Em sua pesquisa de doutoramento, Aranha (2015) discutiu as significações atribuídas pelos gestores à sua atividade na escola e indicou que a equipe de gestão escolar é composta pelo diretor, pelo coordenador pedagógico¹⁰ e pelo vice-diretor em algumas

¹⁰ Esclarece-se que as denominações para a função de coordenador pedagógico (CP) ou coordenadores pedagógicos (CPs) podem variar a depender das redes de ensino (municipal ou estadual) ou das regiões do

redes de ensino (oficiais¹¹ e particulares). Ainda segundo a autora, o vice-diretor também é denominado, em algumas redes, como assistente de direção ou auxiliar de direção.

Além das determinações legais, que regulam a composição da gestão escolar nas diferentes redes de ensino, a autora salienta que há configurações específicas em cada escola, admitidas em razão de diferentes estruturas e necessidades.

Há contextos, por exemplo, em que o supervisor escolar estabelece parcerias próximas com o diretor e/ou com os coordenadores pedagógicos e atua em favor da realização de diversas ações subsidiárias ao trabalho na gestão. Por isso, o supervisor de ensino, o diretor escolar e o coordenador pedagógico são considerados uma tríade gestora em algumas redes de ensino (BOCCIA; DABUL, 2013).

Da mesma forma, em algumas escolas, verifica-se uma variação na composição dessa tríade, que pode ser constituída pelo diretor, pelo vice-diretor e pelo coordenador pedagógico; ou, ainda, pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e pelo orientador educacional.

O orientador educacional é o profissional gestor que prioriza a gestão das relações na escola, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e o relacionamento com as famílias e a comunidade. Essa função também é desempenhada, em algumas escolas, pelo próprio coordenador pedagógico.

É relevante destacar, também, que, na rede estadual de ensino de São Paulo, há a função de professor-coordenador (PCP), que atua como coordenador pedagógico. Segundo Fernandes (2012), em sua pesquisa sobre o papel do PCP na rede estadual paulista, tal função passou a ser denominada apenas como *professor coordenador* (PC) a partir do ano 2000¹². A autora revela que a supressão do termo *pedagógico* significou a exclusão de elemento central na perspectiva da função, afinal, é justamente a função pedagógica que carrega, marcadamente, o território de atuação desse profissional. Alerta-se para a conotação política da questão, visto que a ação de coordenar em uma escola

Brasil e se apresentam como: orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

¹¹ Neste trabalho, são compreendidas como oficiais as redes municipal e estadual de ensino, que, por meio de seus decretos e normas específicas, regulamentam as competências e funções da equipe gestora, tal como indicado por Aranha (2009).

¹² Resolução SE nº 35/2000, de 07 de abril de 2000, que dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

pode estar associada a uma diversidade de situações e tarefas e, até mesmo, ligar-se, exclusivamente, à mobilização de esforços na coordenação de rotinas.

As figuras do coordenador pedagógico e do orientador educacional surgem no Brasil em meados das décadas de 1950 e 1960 em escolas concebidas como de renovação pedagógica, tais como as Escolas Experimentais e os Ginásios Vocacionais. Nas escolas públicas comuns, entretanto, manteve-se, por muito tempo, apenas a figura solitária do diretor escolar, dedicada, quase exclusivamente, ao cumprimento das funções burocrático-administrativas (SILVA, 2017).

É interessante observar a construção sócio-histórico-cultural que se dá em torno da recente configuração da gestão escolar no Brasil, o que marca diretamente sua estrutura e as funções desses profissionais na atualidade, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

De modo geral, é relevante destacar que, independentemente de sua configuração específica, a equipe gestora desempenha um papel de sustentação e de inovação dos processos na escola e “sua qualidade tem influência determinante na eficácia escolar” (GLATTER, 1992, p. 147-148).

Cabe, também, salientar o caráter mediador das funções dos gestores, que se revestem de inegável caráter político ao se orientarem para a construção de melhores condições de vida, de realização pessoal e de convivência social (PARO, 2015).

Trazer à discussão o caráter político na atuação dos gestores tem sentido ao se desejar afirmar o entendimento quanto à necessária consciência de que, embora distintas, educação e política são inseparáveis, pois “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política e toda prática política contém, por sua vez, uma dimensão educativa” (SAVIANI, 1983, p. 88).

Por isso, salienta-se que não há neutralidade na ação da equipe gestora, tal como não há em toda e qualquer atividade educativa. Ao fazer escolhas e conduzir a gestão da escola, os gestores fortalecem determinadas práticas e enfraquecem outras, atendendo a distintos propósitos e interesses. Daí a importância de sua consciência quanto à natureza, à especificidade e à abrangência de seu trabalho. Freire (1991, p. 20) corrobora esse entendimento ao afirmar que:

a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma.

Dessa maneira, dada a importância da atuação da equipe gestora para o alcance da finalidade da organização escolar, revela-se necessário caracterizar, com mais clareza, as responsabilidades dos gestores, de complexidade ímpar.

Nessa caracterização, decide-se discutir, com maior profundidade, as funções do diretor e do coordenador pedagógico, pois, além de se constituírem como os sujeitos desta pesquisa, são os profissionais que compõem a base da gestão escolar na maioria das escolas brasileiras.

1.2.1 O papel do diretor na gestão escolar

Quando se pensa na imagem social atribuída ao diretor, frequentemente, encontram-se representações de uma figura de austeridade, portadora de conduta centralizadora e, muitas vezes, relacionada a certa atitude autoritária. “Falar com o diretor”, em muitas situações, é sinônimo de repreensão a comportamentos faltosos, de assunção de um encontro em que se vai ouvir, mas pouco falar; ausência de diálogo diante de uma figura que representa (ou que deva representar) a palavra final.

Contrariamente a essa visão reducionista e, até mesmo, estereotipada que comumente circula no imaginário popular e determina o diretor como um vigilante da ordem, ele é, de fato, o guardião e o intérprete do projeto político-pedagógico da escola.

De um ponto de vista abrangente, Libâneo (2001, p. 89) afirma que, “como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, culturais”.

Na mesma perspectiva, Vasconcellos (2019, p. 87) explica que “o diretor deve ser um elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola”. Para tanto, cabe a ele o exercício de uma “tarefa de coordenação e intencionalidade”, que considere os aspectos burocrático-administrativos e esteja, de fato, vinculada à gestão pedagógica da escola.

Amiúde, a relação entre a administração e a direção escolar é explicitada e bem definida por Ribeiro (1968), quando destaca que:

direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é o instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função

administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar (RIBEIRO, 1968, p. 22, grifos meus).

O autor deixa claro, portanto, que as atividades administrativas seguramente compõem o exercício da direção escolar. Contudo, como um “todo superior”, a direção de uma escola remete ao cumprimento de função diretamente ligada à escolha e à defesa da filosofia e da política da educação, sendo essa uma responsabilidade do diretor como liderança da mais alta hierarquia de poder¹³ na gestão escolar.

Assim, a implicação do diretor com todos os processos decisórios de cunho político-pedagógico é direta e inerente à sua função. Por isso, discorda-se do entendimento que, muitas vezes, circula como senso comum, segundo o qual, é papel do diretor se ocupar de atividades de cunho burocrático-administrativo, enquanto os coordenadores pedagógicos devam se responsabilizar pelas decisões de caráter pedagógico.

A estreita e necessária relação entre a gestão dos aspectos burocrático-administrativos e pedagógicos, no entanto, historicamente, parece compor aspecto de tensões no exercício da direção escolar. Por esse motivo, é questão tratada por muitos autores, entre eles, Lück (2010, p. 102). Essa autora enfatiza que:

todos podem perceber o esforço que se realiza no âmbito das escolas, no sentido de superar a dicotomia entre gestão pedagógica e gestão administrativa que foram sendo desenvolvidas como áreas independentes e, por isso, atualmente, aparecem, até mesmo, dissociadas nas escolas, onde se dá mais atenção à perspectiva administrativa (meio para realizar os objetivos educacionais) do que à perspectiva pedagógica (mais diretamente associada ao fim último da educação, que é a aprendizagem e a formação dos alunos).

No entendimento de Paro (2015), contudo, a dicotomia que se estabelece entre os aspectos administrativos e pedagógicos, no que se refere às atividades do diretor escolar, carece de fundamento. Isso porque o caráter pedagógico, segundo o autor, dá razão de ser a todas as atividades de natureza administrativa, pois isso é o que justamente caracteriza a finalidade educativa da organização escolar. Nesse sentido, o autor destaca que “não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educar” (PARO, 2015, p. 25).

¹³ Nesse contexto específico, considera-se o poder como um fenômeno social e, tendo em vista uma das definições apontadas, Stoppino (1991, p. 933) considera-o “uma relação entre os homens, devendo acrescentar-se que se trata de uma relação triádica”. Ainda segundo o mesmo autor, “para definir um certo poder, não basta especificar a pessoa ou o grupo que o detém e a pessoa ou o grupo que a ele está sujeito: ocorre determinar também a esfera de atividade à qual o poder se refere ou a esfera do poder”.

É preciso que se estabeleça, sobretudo, que o diretor é um educador, formador em formação, dedicado a articular as ações dos diferentes atores em favor do cumprimento das finalidades educativas. Para tanto, ele deve zelar pelo clima institucional, pela organicidade dos processos em todas as dimensões da gestão, bem como pela busca permanente da inovação da escola, concebida como lugar de pesquisa e de aprendizagens de todos.

Embora se pudesse discorrer de forma extensa sobre as atribuições do diretor e, especialmente, sobre características profissionais desejáveis em vista dos muitos desmembramentos de suas funções, pretende-se aqui pautar a necessidade de que se abram espaços para a explicitação e para a crítica do papel do diretor, tendo em vista as especificidades político-pedagógicas da escola.

Como assinalado, cumpre observar que, “se a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia da educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que a escola deve alcançar” (PARO, 2014, p. 109).

Fica evidente, assim, a relevância de se discutir e defender a natureza política do papel do diretor na administração de uma organização social cuja finalidade é a Educação. Por isso, na admissão dessa acepção, as funções do diretor afastam-se daquelas imaginadas em uma visão gerencialista e se assentam em uma atividade voltada à valorização do humano, das relações e da formação para a conscientização e para a cidadania.

1.2.2 O papel do coordenador pedagógico na gestão escolar

Marcadamente, a atividade dos coordenadores pedagógicos está associada à formação dos professores e à gestão pedagógica da escola. Embora, nos discursos educacionais, a conexão direta da ação dos CPs junto aos docentes e aos alunos revele-se reconhecida, na prática, seu trabalho se desenvolve em um lugar de tensão e de imprecisão quanto às suas prioridades.

Conforme pesquisa¹⁴ que investigou o perfil do coordenador pedagógico no Brasil, os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte do

¹⁴ A pesquisa, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas seguintes capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e

tempo dos CPs, e o fato de serem parte da gestão pode afastá-los dos professores e dos alunos, prejudicando possíveis parcerias (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

A mesma pesquisa identificou visões acerca do trabalho dos CPs construídas tanto por diretores quanto por professores e afirmou a “falta de definição de um papel específico e privativo do CP na escola” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 13). Essa é uma situação que, certamente, intervém no sucesso do seu trabalho e da própria gestão escolar, que depende da compreensão da equipe no tocante às especificidades de suas tarefas para planejar, articular e avaliar suas ações.

A complexidade do trabalho na gestão, as turbulências do cotidiano escolar e o fato da normatização da função ser relativamente nova nas escolas podem ser fatores que contribuem para essa falta de definição de um lugar privativo de atuação do CP. Outrossim, possivelmente, o excesso de funções que assumem e as fragilidades em sua própria formação como formadores contribuem para que os coordenadores pedagógicos encontrem dificuldades na realização da tarefa de formação de professores.

Entende-se como fundamental que as pesquisas sobre a gestão escolar possam, pouco a pouco, contribuir para a delimitação e a clareza das atribuições do CP, ofertando condições para que prevaleça a importância de sua atividade na rotina, e não o deslocamento de suas prioridades de forma tão corriqueira na escola. Afinal, quando não se sabe por onde se deve ir, qualquer caminho serve, e os desvios na rotina profissional podem se tornar a regra da atuação do CP e uma força contrária instituída na cultura da escola.

Libâneo (2001) colabora para a definição do papel fundamental do CP no núcleo gestor explicando, de modo abrangente, que dele se esperam as “ações de acompanhar, supervisionar, apoiar e avaliar as atividades político-pedagógicas” (LIBÂNEO, 2001, p. 104). Já na ótica das definições das legislações estaduais e/ou municipais, que também contribuem para delimitar seu lugar de atuação, destacam-se, também como prioritárias, as atividades relacionadas ao apoio aos professores.

Esse apoio aos docentes refere-se justamente à função pedagógica e formativa do CP na escola e se consolida na realização de diversas tarefas:

desde a liderança do projeto político-pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e

aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, grifos meus).

A formação continuada dos professores, última função acima descrita, revela o meio privilegiado pelo qual o CP pode atuar para o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse processo, ele se torna o mediador entre os sujeitos e os conhecimentos e promove não somente a formação dos professores, mas a sua própria.

Em vista do rol de responsabilidades dos CPs, fica evidente sua relevância para o desenvolvimento organizacional, o que constitui motivo justo e suficiente para que se defenda a promoção de espaços garantidos para a formação continuada desses profissionais, assunto que será tratado na próxima seção.

1.2.3 Os gestores e a formação centrada na escola

Como tecido que recobre todas as práticas educativas, as ações voltadas à formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009), formação contínua (FUSARI, 2007), formação continuada em serviço (GARRIDO, 2009) ou formação continuada (MARCELO GARCIA, 1999) são a base para a transformação da escola.

A formação continuada é um processo que se dá em continuidade à formação inicial e, junto dela se constitui, na acepção de Marcelo Garcia (1999), como:

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26, grifos meus).

Ao assumirem sua função perante a promoção da formação continuada, os gestores se imbuem de seu mais alto poder de influência, liderando a escola para o cumprimento de seu papel social. Essa visão da função formadora dos gestores escolares está relacionada a uma tendência generalizada de encarar os estabelecimentos de ensino

como “organizações sociais, inseridas em contextos particulares e com identidades e cultura próprias” (CANÁRIO, 1995, p. 2).

Conceber a escola como organização social implica reconhecer que as mudanças, nesse espaço assim determinado, dependem da interação de seus atores, e não de uma imposição externa. Dessa maneira, experiências oriundas em tal território ganham valorização, e “a formação passa a ser um “componente essencial no interior da organização” (CANÁRIO, 1995, p. 4).

Nesse modelo de formação centrada na escola, destacam-se a autonomia, a vontade coletiva e os projetos próprios da escola, o que não exclui a necessidade da interação com outras instituições de formação, especialistas em educação e outras redes, tendo em vista a “necessidade de perspectivação ecológica da formação” e a “consideração da aprendizagem dos alunos, em seus contextos relevantes, como núcleo central da atividade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 14).

Claramente, a congruência entre trabalho e formação ganha força no interior das escolas à medida que se afasta de uma visão das pessoas como mão de obra e passa a reconhecê-las como atores sociais. Com isso, desloca-se, também, da concepção de formação, a ideia de treinamento ou capacitação de mão de obra para o conceito de aprendizagem permanente.

Uma organização aprendente é construída por pessoas que aprendem com ela e através dela, em uma ação interativa e contínua. Nessa perspectiva, a escola adquire autonomia para a mudança¹⁵, o que, naturalmente, impacta os papéis assumidos pelos gestores diante da necessidade de a impulsionarem no interior da organização.

Diante desse quadro, todos os atores aprendem e ensinam em situações de interformação, porém os líderes gestores, como responsáveis pelo estímulo dos processos de formação continuada na escola, devem ser reconhecidos como formadores profissionais no interior da organização.

Na escola, “o ato de trabalho transforma-se em ato de formação desde que seja acompanhado por uma atividade de análise, de estudo ou de pesquisa sobre ele próprio” (BARBIER, 1996¹⁶, apud CANÁRIO, 2006, p. 73). São esses processos de estudo sobre

¹⁵ Carbonell (2001, p. 19) explica que “a inovação educativa, em alguns contextos, associa-se à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança”. Claramente, obter a melhoria da escola depende do fato de se compreender o problema e se promover a mudança da prática.

¹⁶ BARBIER, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.

a atividade profissional que se tornam objeto de trabalho do gestor como formador e exigem dele conhecimentos de diferentes naturezas, por isso, sua profissionalização.

Não podemos, entretanto, pensar a formação continuada centrada na escola como um processo dirigido apenas aos docentes. Compreender a escola como lugar de formação é estender a perspectiva para todos os seus profissionais, inclusive o próprio CP, que deve ter espaço e tempo assegurados, conforme explica Garrido (2009):

é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua [...] função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências, crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico (GARRIDO, 2009, p. 11).

Compreende-se que cabe ao diretor promover esse valioso espaço para o estudo e a tematização das práticas junto ao CP, pois ele também é um formador na escola, e sua atuação mais direta e contínua se dá na parceria com a gestão. Da mesma forma, tal espaço coletivo e formador, a que se refere Garrido (2009), propiciará campo fértil para a formação do próprio diretor, em contexto de trabalho.

Como “criadores de sentido da formação” (CANÁRIO, 1995, p. 21) no interior da organização escolar, os gestores devem articular a criação do que Canário (1995, p. 22) denomina de “departamento de formação”, cujas responsabilidades, em síntese, seriam:

- planejar estrategicamente a formação abandonando qualquer visão de curto prazo;
- articular a formação com o desenvolvimento da escola como organização e com o desenvolvimento pessoal e profissional;
- estimular a função crítica da formação oferecendo lugar de agir para formar e formar agindo;
- desenvolver dispositivos de autoformação a partir da criação de condições materiais, institucionais e simbólicas que favoreçam a emergência dos processos autoformativos;
- constituir-se como um interlocutor com o exterior, permitindo mobilizar recursos e apoios externos.

No entendimento desse autor, a construção de departamentos ou seções dedicadas a pensar a formação na escola reporta-se à concepção de que a formação é substância essencial para a melhoria da prática pedagógica. Em concordância, concebe-se, também, que seu objeto de estudo não está localizado na demanda externa da indústria da formação, vendido em pacotes prontos a migrar para a escola. Pelo contrário, o objeto da formação continuada nasce das situações problemáticas vividas pelos educadores em sua própria atividade e se desenvolve em contextos formativos que visam ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos em formação.

Além disso, é relevante salientar que a formação é um campo de estudos, que tem objeto próprio e metodologia específica, entre outros indicadores de sua potência como matriz disciplinar (ANDRÉ, 2010b). Isso corrobora a coerência de sua caracterização como dimensão da gestão escolar e exige estudo contínuo por parte dos gestores formadores no sentido de sua profissionalização.

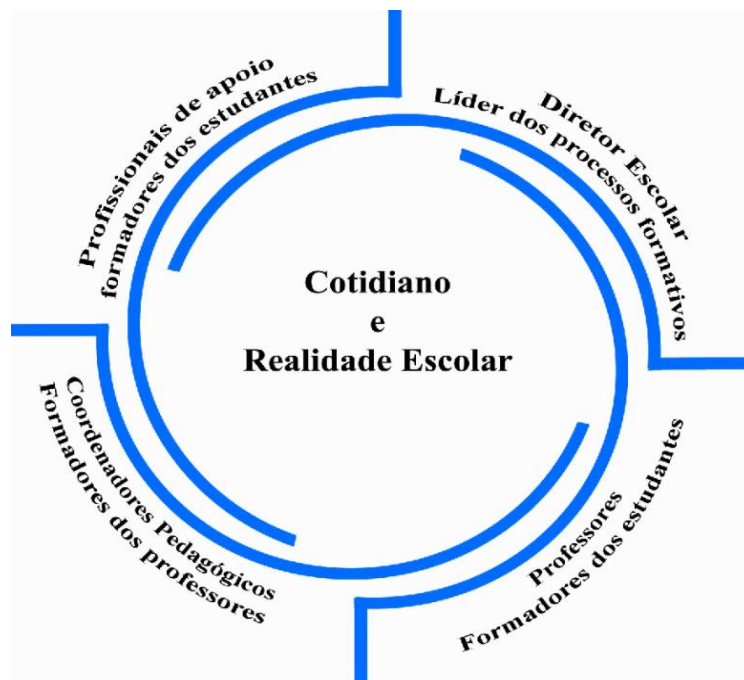
Outrossim, destacam-se os embates que o campo da formação atravessa atualmente na busca por uma ruptura da hegemonia tanto da racionalidade técnica como da racionalidade prática a favor da “construção de uma contra-hegemonia pela racionalidade crítica” (SILVA, 2019b, p. 56). Nessa busca, tal como se direciona esta pesquisa, diversos atores lançam esforços para que prepondere, no campo da formação, o lugar dos formadores como intelectuais críticos, que refletem sobre e questionam suas práticas e as condições nas quais elas se estabelecem.

Ampliando ainda mais o círculo de abrangência da formação centrada na escola e o campo de atuação dos gestores como formadores conscientes de seu papel social, entende-se que há a necessidade de incluir, em contextos formativos, não somente os docentes e os próprios gestores, mas todos os funcionários colaboradores da escola.

Vinculando, novamente, formação e trabalho, é necessário vislumbrar uma organização aprendente na qual todos também tenham condições de aprender e ensinar enquanto a transformam. E, ainda que não se trate da formação de professores, é também formação profissional de adultos: cozinheiros, porteiros, assistentes, secretários, inspetores, profissionais da limpeza, entre outros.

Assim, vislumbra-se a construção de processos formativos dedicados à constituição de um ciclo de atuação formadora na escola, no qual todos interagem a favor das aprendizagens profissionais e no sentido da melhoria dos processos educativos. Essa ideia é representada na Figura 1, que se encontra na página subsequente:

Figura 1 – Ciclo da atuação profissional formadora centrada na escola



Fonte: imagem elaborada pela autora deste trabalho.

Dessa forma, reitera-se a importância da parceria entre os gestores escolares no desenvolvimento da formação continuada na escola, tendo como centro as situações problemáticas que emergem da vida que nela se vive e a tematização das práticas profissionais. Vale destacar, entretanto, que embora tratemos neste trabalho da profissionalização dos gestores como formadores, todos os atores escolares atuam como formadores em contexto de interformação. Dessa forma, esse ciclo contínuo e coletivo retroalimenta-se e lança à escola alavancas para seu desenvolvimento como organização social.

Para tanto, considera-se relevante conceituar, na próxima seção, o que se concebe como *intenção formativa* no planejamento da formação, tendo em vista a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos no interior da organização.

1.2.4. As intenções formativas dos gestores

Toda a potência do movimento cíclico e permanente da escola voltado à promoção da formação é desencadeado a partir da escolha consciente de temáticas e de objetivos, que lançam os gestores ao planejamento de ações de cunho formativo.

Essa escolha deliberada configura-se mediante a existência de *intenções formativas* por parte dos gestores, as quais devem se revelar em seus instrumentos de trabalho, tal como no Plano de Ação.

Faz-se, assim, necessário conceituar o que se concebe como “*intenção formativa*” no núcleo da gestão escolar. Para tanto, inicialmente, recorrer-se-á ao conceito de formação e, logo em seguida, ao significado de “*intenção*”, procurando, finalmente, atribuir sentido à expressão aqui adotada.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação se constitui como um conjunto de processos nos quais os professores (e gestores) se implicam em experiências de aprendizagem. Tais experiências, voltadas à melhoria de “seus conhecimentos, competências e disposições” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26), abarcam situações formativas extremamente abrangentes. Soligo (2007, p. 33) também conceitua formação de maneira ampla ao afirmar que:

a formação coincide com o conjunto de experiências formativas ao longo da vida, ou seja, todas as experiências que produziram aprendizagens: o convívio com familiares e/ou pessoas significativas desde a infância, a escolaridade/a vida acadêmica, o estudo, as leituras, o acesso às mídias, a pesquisa, a produção escrita, as amizades, as viagens, as situações-problema vividas, a reflexão pessoal e compartilhada, a interlocução com pessoas tomadas como referência, a discussão das ideias, a psicoterapia, a militância em grupos ou movimentos, a participação nas instituições, a atuação profissional, o contato com a espiritualidade, a possibilidade de fruir das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento.

[...] E, tal como aqui é abordada, a formação profissional é o conjunto de experiências formativas relacionadas direta ou indiretamente ao exercício da profissão: aquelas cuja finalidade explícita é subsidiar a atuação no trabalho – o curso de habilitação e as demais oportunidades de desenvolvimento profissional – e as que contribuem de modo indireto – portanto, coincidentes com boa parte das experiências de formação geral acima relacionadas.

Dessa forma, considerando a variedade de situações e contextos da vida humana, a formação pode fazer emergir experiências ligadas a diferentes linguagens e campos do conhecimento, estendendo-se à política, à estética, às artes, à matemática, às expressões do corpo, à filosofia, às relações de convivência, aos saberes disciplinares, às didáticas, à ética, às comunicações, entre outras inúmeras possibilidades.

Imbernón (2020)¹⁷, em comunicação por meio de correio eletrônico com esta pesquisadora, esclarece que a intenção formativa é “a ação intencional que desenvolvemos na tarefa formativa com vistas a realizar com, pelo e para o educando os fins e os meios que se justificam com fundamento no conhecimento da educação”¹⁸ (tradução minha).

Considerando a relação mútua entre formador e sujeito em formação, o autor confirma a ação intencional de formação como um processo voltado à criação de situações de aprendizagens que devem ser pensadas levando em conta o compartilhamento de expectativas e de propósitos entre os atores. Por isso, ressalta que esse processo transgride as intenções de caráter instrutivo, já que visa, justamente, à formação. Por isso, ele esclarece que,

para dotar professores e alunos de uma cultura psicológica comunicativa quanto à simetria funcional e sua dinâmica, é necessário, antes de mais nada, alcançar a existência de uma intenção formativa compartilhada, como condição para transpor essa cultura do plano psicológico para o didático. O ato comunicativo não é entendido como algo estático, nem como um processo linear, mas como um processo cooperativo de interpretação de intenções e implementação de ações coerentes para a sua concretização. Referir-se a uma intencionalidade formativa compartilhada requer considerar a unidade entre o individual e o social, entre as expectativas de professores e alunos e, portanto, levar em consideração: as demandas de natureza social na ordem formativa e as aspirações formativas dos sujeitos em interação (IMBERNÓN, 2020¹⁹, tradução e grifos meus).

Indistintamente, retomando as palavras do autor, para se constituírem como um processo legítimo, todas as possibilidades de experiências formativas no campo da formação profissional implicam diálogo e compromisso mútuo perante a construção de um ambiente cooperativo em torno dos propósitos que movem as aprendizagens.

Fica claro, portanto, o entendimento da formação como um processo que abrange um conjunto de experiências que vão muito além da estreita e equivocada perspectiva

¹⁷ Contato mediante troca de e-mails entre julho e agosto de 2020.

¹⁸ No original: “la acción intencional que desarrollamos en la tarea formativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación” (IMBERNÓN, 2020).

¹⁹ No original: “para pertrechar a docentes y discentes de una cultura psicológica comunicativa acerca de la simetría funcional y su dinámica, se requiere, en primer término, lograr la existencia de una intencionalidad formativa compartida, como condición para transponer de un plano psicológico a uno didáctico esta cultura. El acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones y de la puesta en práctica de acciones coherentes para su logro. Hacer referencia a una intencionalidad formativa compartida, exige considerar la unidad entre lo individual y lo social, entre las expectativas de profesores y educandos y por tanto tomar en consideración: las exigencias de carácter social en el orden formativo y las aspiraciones formativas de los sujetos interactuantes” (IMBERNÓN, 2020, grifos meus).

calçada em uma racionalidade técnica, que a concebe como mecanismo voltado a fornecer instruções e informações a alguém sobre algo a ser feito.

Formativo, em uma perspectiva crítica e emancipatória, por um lado, refere-se, pois, a tudo aquilo que visa à transformação do sujeito a partir de suas necessidades e consciência, o que possibilita a intervenção na realidade. Por outro lado, o significado de *intenção*, pode ser localizado no *Dicionário on-line de Português*²⁰ como “aquilo que uma pessoa espera que aconteça; vontade; o que se pretende fazer; propósito; o que se almeja; o que se busca; desejo”.

O dicionário *Houaiss* acrescenta a essas definições o significado de intenção relacionado ao “pensamento, ideia que a pessoa oculta e é o verdadeiro motivo da ação que pretende” (HOUAISS, 2010, p. 444).

Faz-se necessário destacar o significado de intenção trazido pelo dicionário *Houaiss*, que a manifesta como algo que pode estar implícito ou latente, na forma de uma ideia que motiva a ação da pessoa, ou seja, a antecede. Isso explicita, com bastante clareza, a sensível diferença que existe entre uma intenção e um objetivo. Embora sejam conceitos próximos, definitivamente não são o mesmo. Uma intenção sempre está por trás da formulação de um objetivo, mas não se reduz a ele e, por isso, pode ser entendida como campo mais abrangente, que inspira a ação dos sujeitos.

No cenário da formação, um objetivo declara uma trajetória mais delimitada da ação pretendida por seu autor, contudo, pode conter, em si, uma ou mais intenções, e essas podem ser, até mesmo, contraditórias.

Diante do exposto, como conceito amplo e carregado de subjetividade, condição inerente à relação humana, as intenções formativas são compreendidas, no contexto da gestão escolar, como propósitos, expectativas ou desejos do formador voltados a desencadear junto aos sujeitos experiências de aprendizagem relacionadas a todos os tipos de conhecimento para que esses se convertam em conhecimentos próprios.

Considerando os gestores como formadores no seio da escola, suas intenções formativas deverão estar pautadas nas situações problemáticas que emergem do cotidiano genuíno de trabalho junto às suas equipes, considerando cada um dos sujeitos como autor de sua própria trajetória de aprendizagem. Considerar o sujeito em formação como autor de sua aprendizagem é admitir que ele é o único capaz de viver experiências a partir de sua participação e engajamento em sua formação.

²⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/intencao/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

Cabe, portanto, afirmar o entendimento de que experiência não é objeto que se passa, se vende, se informa ou que transita de uma pessoa para outra. Longe disso, experiência é relação única constituída entre sujeito e objeto, incontrolável, irreproduzível e autêntica. Concorde-se, assim, com Larrosa (2002), que define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) e, “ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 26).

Por isso, o autor assevera que, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27). Ele acrescenta que:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27).

Assim, ao almejar promover experiências de aprendizagem junto aos sujeitos, o formador, autor de suas intenções, sabe dos limites éticos de sua atividade e, por essa razão, reconfigura seu papel diante dos contextos que desenhará. Ao intencionar promover a formação, deve compreender a necessidade de alçar o sujeito à sua condição de agente de sua própria experiência e, por conseguinte, da sua trajetória de aprendizagem.

Essa importante definição de experiência de aprendizagem, que se insere no conceito de intenção formativa, se revelará fecunda e impulsionadora da análise dos conteúdos dos Planos de Ação dos gestores no capítulo 5.

Considerando, portanto, a centralidade do papel dos gestores como formadores na perspectiva defendida, na próxima seção, será abordado o conceito de liderança, tendo em vista a necessidade de que, como líderes, eles influenciem as pessoas para que se sintam implicadas a participar da construção do processo singular de sua própria formação.

1.3 A liderança na gestão escolar

Comumente, personifica-se a liderança de uma escola somente à imagem do diretor. No entanto, contrariamente a essa visão unilateral e conservadora, o diretor se

configura como parte de um grupo de líderes potenciais nos processos de gestão. Diz-se *líder potencial*, porque liderar não é pressuposto de quem ocupa um cargo, mas questão de consciência e atitude, uma vez que liderar refere-se mais a “exercer uma influência real sobre o curso das coisas do que ao estatuto dos que a exercem, pontual ou regularmente” (BENNIS; NANUS, 1985²¹ apud THURLER, 1998, p. 141).

Dessa forma, embora um gestor deva ser um líder no que concerne à gestão das pessoas, nem sempre ele é reconhecido, de fato, como alguém que as influencia. Além disso, a liderança de uma organização como a escola deixou de ser apenas o governo por meio de um organograma para voltar-se ao compromisso com o desenvolvimento das pessoas. Nesse entendimento,

passamos do conceito de liderança conservadora, alicerçada numa visão de poder em que a hierarquia se sobrepõe ao relacionamento, para uma liderança contemporânea, onde os líderes se apoiam no respeito profissional, no reconhecimento de suas competências e na delegação de atividades para alcançar o sucesso. [...] O papel do gestor é sensibilizar a comunidade escolar para essa mudança de paradigma que, historicamente, traçou um perfil autoritário e centralizador nos processos de decisões no interior da escola. (DALCORSO, 2017, p. 67, grifos meus).

Uma liderança contemporânea, afinada com as exigências desta sociedade, é compreendida, portanto, como um exercício contínuo de promoção da participação e da colaboração tanto na gestão como na organização dos demais processos no interior da escola. Claramente, essa concepção é determinada pelo pressuposto de que liderança é exercício compartilhado, devendo ser experimentada tanto no núcleo gestor quanto nos demais setores da escola, uma vez que liderar é participar e responsabilizar-se pelo projeto pedagógico assumido coletivamente.

Desse modo, o projeto pedagógico, quando compreendido como construção coletiva, pressupõe a necessidade de se conceber o trabalho do coletivo gestor como uma tarefa contínua de compartilhamento e valorização das diferentes lideranças no interior da escola.

Tal perspectiva enraíza-se nas mudanças de paradigmas na atual sociedade do conhecimento, que fora brevemente caracterizada no início deste capítulo e que traz deslocamentos em diferentes cenários da vida e novas exigências à gestão escolar.

A inundação de informações diárias, as novas necessidades que emergem vertiginosamente e a aceleração dos processos para tomada de decisões acentuam a necessidade de decisões compartilhadas e de gestão coletiva da escola. Não é coerente

²¹ BENNIS, W.; NANUS, B. **Leaders**. New York. Harper et Row, 1985.

com os desafios atuais da gestão que uma pessoa concentre informações e centralize decisões: o mundo exige respostas rápidas e conectadas, bem como a composição de uma diversidade de pontos de vista, dada a complexidade cultural e social. Dessa maneira, destaca-se a relevância da promoção de lideranças voltadas à colaboração.

Oliveira-Formosinho (2003, p. 40) corrobora esse pensamento ao afirmar que:

a pós-modernidade tardia ou a modernidade tardia, caracterizada por uma concepção de conhecimento como um *corpus* aberto à mudança, evolutivo, em estruturação, organizado num currículo de conteúdos e de processos, a ensinar numa escola democrática para todos, multicultural e inclusiva, origina uma concepção de escola como espaço de colaboração na reconstrução do conhecimento [...].

A descentração do trabalho e a valorização da participação são estratégias que podem potencializar as relações e os processos de trabalho na escola, exigindo que os gestores planejem ações que visem ao engajamento, ao compartilhamento de conhecimentos e tarefas e à integração de esforços, o que redimensiona a ideia de liderança na gestão escolar. Cabe, portanto, afirmar que:

a liderança, nesse contexto, passa a afetar o ambiente de trabalho na forma como ocorre a cooperação entre os indivíduos, no intercâmbio de conhecimentos, na delegação de responsabilidades e competências intra e interorganizacionais, em suma, a exercer influência em toda a dinâmica rede da aprendizagem, bem como no compartilhamento do conhecimento organizacional (BARTLETT, GHOSHAL, 2002²² apud BESEN; TECCHIO; FIALHO, 2017).

Vale frisar, entretanto, que, como conceito de ampla circulação em distintos contextos sociais, a liderança, enquanto objeto de estudo, compõe um quadro diverso e complexo, havendo, portanto, uma multiplicidade de definições para o termo. Dessa forma, à guisa de conciliação das ideias aqui defendidas, verifica-se que:

há uma tendência na literatura a se considerar a liderança como um processo que envolve influência intencional de pessoas sobre pessoas com a finalidade de criar condições e facilitar relações, de modo que atividades que contribuam para a consecução de objetivos compartilhados possam ser realizadas (BESEN; TECCHIO; FIALHO, 2017).

A relação próxima entre os conceitos de gestão e liderança reside no fato de que a gestão, como um “processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano nas diferentes dimensões do trabalho escolar” (LÜCK, 2010, p. 96), pressupõe uma atividade de liderança, justamente porque essa se constitui como o “processo de gestão de pessoas” (LÜCK, 2010, p. 97). Nesse sentido, não se pode fazer gestão escolar sem que se exerça algum tipo de liderança.

²² Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (2002). Human resource management and industrial relations. *Sloan Management Review*, 43(2), 34-41.

As modalidades de exercício de liderança podem variar segundo a “lógica organizacional, a cultura e a história do lugar” (THURLER, 1998, p. 154), conectando-se a diferentes objetivos e assumindo características distintas.

Na última década, Bass e Avolio (2004²³ apud GRAÇA; MARTINS, 2015), explicaram que o comportamento de liderança variava continuamente entre a liderança *laissez-faire* (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar), a liderança transacional, que envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência e, ainda, a liderança transformacional.

A liderança transformacional, ou voltada à transformação, “visa a instaurar forçosamente e a manter uma cooperação profissional, visto que estabelece uma dinâmica relacional específica e simbólica entre os diversos parceiros” (THURLER, 1998, p. 156). Por esse motivo, no interior desta pesquisa, defende-se que o papel da gestão escolar deva ser um permanente exercício de liderança transformacional, no sentido de promover deliberadamente a melhoria das competências individuais e coletivas, bem como a construção de uma comunidade profissional na qual as ideias, os princípios e as finalidades da escola sejam constantemente reforçados, valorizados e partilhados.

Assim, cabe ao diretor escolar, como um líder transformacional, influenciar sua equipe para que, juntos, construam representações comuns e compartilhadas na gestão escolar, constituam-se, de fato, como um grupo, e, assim, fortaleçam-se mutuamente na tarefa de transformar a cultura organizacional tendo em vista formas mais elevadas de participação e colaboração. Tal assunto será tratado na próxima seção.

1.4 Os gestores e a construção de uma cultura de colaboração

Em coerência com pressupostos de uma educação emancipatória, defende-se que os gestores assumam uma atitude voltada à transformação, comprometendo-se com a promoção da participação e da colaboração profissional na escola. Isso também porque

foi comprovado, mediante estudos comparativos, que a qualidade dos resultados é frequentemente mais alta nos centros educativos onde se desenvolveu uma cultura colaborativa e que a disposição orientada para o progresso é mais forte onde as pessoas colaboravam de maneira permanente em seu trabalho (ANDERSON, 2010).

²³ BASS, B.; AVOLIO, J. (1994). **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Academic Press CA.

No que tange à ideia de colaboração, todavia, torna-se necessário fazer algumas ressalvas. Alarcão (2014), ao citar Hargreaves (1998, p. 277), destaca que “o paradigma da colaboração talvez seja um dos mais promissores que emergiram na pós-modernidade por consistir-se em elemento integrador da ação, da cultura e da planificação”, entre outros aspectos. Talvez justamente por isso esse conceito tenha penetrado com alguma profundidade e certa dose de modismo e superficialidade nos meios educacionais, o que se torna motivo de cautela no tocante ao seu uso indiscriminado.

Nesse cenário, ao se almejar uma resposta para escapar de uma cultura individualista na escola, pode-se, prontamente, identificar a cooperação, por exemplo, como colaboração, equívoco que tem sido tratado por vários autores.

Fiorentini (2004) é um desses autores, que traz contribuições para que se evite a dispersão semântica ao mapear diversos sentidos atribuídos ao trabalho colaborativo. Segundo o pesquisador, a polissemia encontrada no mapeamento das diferentes modalidades ou de sentido do trabalho coletivo afeta a forma como se organiza e se efetua o trabalho em grupos colaborativos, bem como a própria forma de investigá-los.

O autor alerta que a cooperação pode consistir em uma fase do trabalho coletivo que “não chega a ser efetivamente colaborativo, pois, no trabalho cooperativo, apesar da realização de ações conjuntas e de comum acordo, parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre ela” (FIORENTINI, 2004, p. 50). Em um trabalho colaborativo, entretanto, as relações tendem a não ser hierárquicas, e os atores se apoiam visando a atingir objetivos comuns negociados coletivamente, decididos a partir da consciência de corresponsabilidade perante o trabalho.

É interessante observar, contudo, que a cooperação entre as pessoas que atuam conjuntamente pode ser uma fase que leva à constituição de um trabalho efetivamente colaborativo. Fiorentini (2004) destaca a existência de estudos que, segundo ele, tem demonstrado que, após um longo período de trabalho conjunto, os participantes podem adquirir autonomia e fazer valer seus próprios interesses, de modo a agirem, de fato, em colaboração. É certo que daí possam surgir oportunidades para a ação dos gestores.

Posta a necessária prudência diante da dispersão semântica do termo, faz-se relevante esclarecer que esta pesquisa se apoia na definição de Alarcão (2014, p. 24), que conceitua a colaboração como um “meio para realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista, que implica uma abertura aos outros e ao próprio trabalho, e que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e as renovadas interações”. Para a autora,

a colaboração é, ao mesmo tempo, instrumento, processo e atitude, e abarca, entre outros aspectos, a gestão partilhada (ALARCÃO, 2014).

Outrossim, vale destacar, a título de expansão do entendimento do conceito, que Fiorentini (2004), apoiado nas análises de Hargreaves (1998²⁴) e em conjunto com seu grupo de pesquisa na Unicamp, salienta aspectos constitutivos do trabalho colaborativo que podem ser referenciais à localização na forma de ação conjunta na escola. Entre outras características, o autor ressalta que a voluntariedade é inerente à colaboração, pois é revelada pela espontaneidade do sujeito em participar da ação conjunta, e não por uma eventual coação. A disposição espontânea em colaborar, fruto de quem tem consciência de seu inacabamento, é característica inerente às relações colaborativas, pois se reconhece que sozinho é difícil alcançar o benefício da mudança.

Para o autor, na configuração da colaboração somam-se à voluntariedade, a liderança compartilhada ou a corresponsabilidade, o apoio, o respeito mútuo, o diálogo, a negociação e a confiança mútua, entre outros aspectos (FIORENTINI, 2004), que aprofundam um sentimento de comunhão consciente e solidário de esforços, típicos de culturas colaborativas.

O desenvolvimento de uma cultura baseada na colaboração, sobretudo em uma escola, não é tarefa simples, pois ela depende, naturalmente, de um nível elevado de segurança e abertura entre as pessoas (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Uma gestão centralizadora e recriminadora pode, certamente, inibir a exposição de ideias e a vinculação entre as pessoas, bem como impedir que elas reconheçam significado no que fazem. Por isso, o papel dos gestores é identificado como fundamental para instituição desse tipo de cultura na escola, uma vez que cabe a esses profissionais fortalecer e encorajar as pessoas “a discutir e a trabalhar individual e coletivamente para compreender e modificar situações que causaram tais problemas” (SMYTH, 1989²⁵, p. 190 apud FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 70).

Vale ressaltar, no entanto, como já afirmado, que, embora a liderança dos gestores seja elemento chave, em uma escola cuja cultura seja de colaboração, todos os educadores são, em certa medida, líderes. Tal liderança se dá tanto porque eles se mobilizam para influenciar as demais pessoas para a construção de uma “organização aprendente”

²⁴ HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

²⁵ SMITH, J. A pedagogical and educative view of leadership. In: SMITH, J. (Ed). **Critical perspectives on educational leadership**. Lewes: Falmer Press, 1989.

(FULLAN; HARGREAVES, 2000), como porque reconhecem que são, também, responsáveis pelo resultado coletivo em relação às aprendizagens dos alunos. (LEITHWOOD; LOUIS, 2011²⁶ apud VAILLANT, 2019a).

No que se refere a escolas constituídas por uma cultura de colaboração, é relevante destacar o estudo de Rosenholtz (1989²⁷ apud FULLAN; HARGREAVES, 2000), que identificou características comuns em uma pesquisa com escolas de Ensino Fundamental²⁸ e as classificou como “travadas” ou “em movimento”. Nas escolas classificadas como “travadas”, o isolamento, as incertezas e o individualismo eram comuns, o que construía cenários de aprendizagem empobrecidos, nos quais os educadores pouco conseguiam aprender com os colegas e, conseqüentemente, não se mostravam dispostos a experimentar e a melhorar. São escolas que inibiam o aperfeiçoamento justamente por limitarem a partilha de ideias e a socialização de práticas, por isso, pode-se dizer que nelas se “institucionaliza o individualismo” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 58).

Já nas escolas ditas “em movimento”, Rosenholtz (1989) identificou que os professores trabalhavam mais em união, visto que reconheciam que o ensino estava cada vez mais difícil e que, às vezes, mesmo os mais experientes necessitavam de ajuda e a aceitavam (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 63). Nesse sentido, segundo os autores, presume-se que “o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e que análise, avaliação e experimentação junto aos colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores”. (ROSENHOLTZ, 1989, p. 73 apud FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 63).

Em uma escola “em movimento”, passa-se de um modelo de trabalho baseado no paradigma do “lobo solitário” (HAUSMAN; GOLDRING, 2001²⁹ apud VAILLANT, 2019a), que isola professores em suas salas de aula e os gestores em seus gabinetes de trabalho, para a valorização da natureza colaborativa do ser humano. Essa valorização coloca as pessoas em relação e em ação mútua em torno dos objetivos coletivos, com destaque para o fato de que as evidências mostram que as interações entre os docentes

²⁶ LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S. **Linking leadership to student learning**. San Francisco: Jossey- Bass, 2011.

²⁷ ROSENHOLTZ, S. **Teachers workplace**: The social organization of schools. Nova York: Longman, 1989.

²⁸ A pesquisa de Rosenholtz (1989) abrangeu 78 (setenta e oito) escolas elementares do Tennessee (EUA).

²⁹ HAUSMAN, C. S.; GOLDRING, E. B. Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. **Peabody Journal of Education**, 76(2), 2001, 30-51.

são, de fato, fundamentais para a melhoria das aprendizagens (STOLL; SEASHORE-LOUIS, 2007³⁰ apud VAILLANT, 2019a).

Embora a pesquisa de Rosenholtz (1989) tenha sido realizada há mais de trinta anos, o isolamento profissional ainda é bastante presente nas escolas atualmente e usado, muitas vezes, como uma armadura contra a ajuda ou a colaboração, pois essas são interpretadas em alguns espaços como intromissão ou controle. Fatalmente, a solidão e o isolamento intencional não se restringem à atividade docente, mas se estendem ao trabalho na gestão escolar.

Por isso mesmo, é fundamental que os gestores escolares tenham consciência e intenções claras frente à construção de uma organização que combata o isolamento e que crie estruturas próprias, engendradas a partir de dentro, tendo em vista a participação e a formação em colaboração.

1.5 Os gestores e a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional

A partir do entendimento de que a aprendizagem é um processo de participação social e que uma cultura de colaboração favorece o desenvolvimento profissional, surge a discussão em torno da criação de comunidades de aprendizagem profissional (CAPs).

Segundo Vaillant (2019a), uma comunidade de aprendizagem profissional (CAP) define-se por seu processo de aprendizagem coletivo e pelo interesse nas estratégias pedagógicas, por isso, tem a aprendizagem dos alunos como centro das preocupações dos participantes.

Uma CAP se assemelha a uma comunidade de prática (VAILLANT, 2019a, p. 94), já que “se constitui como grupo social constituído com o fim de desenvolver um conhecimento, compartilhando conhecimentos com base na reflexão sobre experiências práticas”.

Lave e Wenger (1991³¹ apud DANIELS, 2011) contribuem para a definição do termo *comunidade*, relacionando-o a processos de aprendizagem participativos:

Ao usar o termo “comunidade”, não queremos dizer alguma entidade primordial que participa da cultura. Supomos que membros possuem diferentes interesses, fazem contribuições diversas à atividade e sustentam pontos de vista variados. Em nossa opinião, a participação em muitos níveis está envolvida na

³⁰ STOLL, L.; SEASHORE- LOUIS. K. **Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas**. New York: McGraw Hill, 2007.

³¹ LAVE, J.; WENGER E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge

condição de membro em uma comunidade de prática [...]. Significa efetivamente a participação num sistema de atividade em torno do qual participantes partilham de compreensões que dizem respeito a seja o que for que estão fazendo e ao que isso significa (LAVE, WENGER, 1991³², p. 171 apud DANIELS, 2011, p. 136).

Schön (1996³², apud VAILLANT, 2019a) sanciona iniciativas como essa quando afirma que a reunião de profissionais em pequenos grupos, ao partilharem de compreensões e intercambiar suas dúvidas em relação à prática, é chave para melhoria do ensino. Por isso, em vista do exposto, defende-se a fundação de uma CAP entre a equipe gestora da escola.

A existência de uma CAP entre os gestores assenta-se na necessidade de se quebrar fronteiras de isolamento também no interior da gestão escolar, alcançando a formação à uma experiência que se origina no autêntico contexto onde o profissional atua e se vincula.

Compreende-se que os gestores, como grupo, devem ser modelos de engajamento e compromisso com sua própria aprendizagem, até porque são espelhos para os demais profissionais educadores. Não há sentido algum em discursar a favor da criação de CAPs nos demais setores da escola se os gestores não se veem e não agem como profissionais que aprendem juntos, pois, como ensinou Freire (1996), a virtude da coerência indica a necessidade de “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 72).

Reconhece-se, contudo, que a existência de uma CAP pressupõe processos de planejamento e de organização desenvolvidos de maneira formal e estruturada (VAILLANT, 2019a), baseados em tarefas compartilhadas e legitimadas pelos sujeitos participantes. Exige, assim, a instauração de um novo modelo de gestão, voltado à criação e ao fortalecimento contínuo de redes de apoio profissionais e de intercâmbio de trabalho entre os próprios gestores.

Pode-se afirmar que o planejamento inicial de uma CAP aproxima-se do tipo de colaboração a que FULLAN e HARGREAVES (2000) se referem como *ação colegiada programada*. Segundo os autores, também denominado como *colegiado arquitetado*, caracteriza-se por ser um artifício com intenção de encorajar maior associação entre os pares, no desejo de fomentar formas mais ambiciosas de colaboração em uma cultura escolar mais apoiadora, solidária e de consideração entre seus membros. Um *colegiado*

³² Schön, D. A. **How professionals think in action**. New York, NJ: Basic Books, 1983.

arquitetado é um estímulo ao estabelecimento de uma cultura mais colaborativa entre os educadores, sendo a fase que pode anteceder-lá. Isso porque se reconhece que toda forma de colaboração precisa ser estimulada. Assim, considera-se desejável que o diretor, como líder gestor, estimule e sustente a criação de uma CAP entre sua equipe para que desta se ramifiquem outras comunidades promissoras.

Ao se sentirem pertencentes ao seu grupo, com suas vozes reconhecidas e valorizadas, os gestores podem experienciar, em seu próprio corpo, o que poderão, também, instituir entre suas equipes docentes e demais educadores, com mais fundamento e legitimidade. Com apoio das palavras de Freire (1996), considera-se, assim, que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 153-154).

A generosa abertura ao outro, proclamada por meio da certeza de sua condição de inacabamento, deve ser constantemente cultivada para ser aprendida. Por um lado, não se trata de enclausurar um momento, um horário, um tempo para que ela se constitua e realize, até porque uma CAP não é uma estrutura concreta, e a imposição de sua existência, por si só, a destitui de significado. Por outro lado, é preciso que se lute para instalar e manter um lugar de cumplicidade perante os processos de desenvolvimento profissional no interior da gestão escolar, de modo que, paulatinamente, esse deixe de ser uma meta desejada e se torne ação natural e permanente.

Nesse sentido, a configuração de uma CAP contrasta com grupos de trabalho voltados à execução de um projeto ou à realização de um objetivo determinado, pois, nesse último caso, a participação das pessoas se dá mediante o cumprimento da tarefa e, logo após seu término, dissolve-se sua vinculação, porque seu interesse residia apenas no objeto, e não no desenvolvimento profissional delas.

É preciso, contudo, fazer uma ressalva: embora se defenda a consolidação de um lugar de apoio mútuo entre os gestores, que circunde e integre suas ações cotidianas, é necessário deixar claro que esse deve ser baseado em um fio crítico, sob a pena de tornar-se um mecanismo ingênuo. Agir ativamente em uma CAP não pode significar, em absoluto, uma ação movida a modismos ou a reprodução de práticas que constantemente são proclamadas como soluções no contexto mercadológico. Em uma CAP, sobretudo, pretende-se que os gestores possam incitar a produção de interpretações coletivas a partir de situações vividas no cotidiano profissional, desenvolvendo dispositivos de interformação e favorecendo a transformação de suas práticas.

Desse modo, para que se fortaleçam crítica e mutuamente perante seus desafios profissionais, é preciso que os gestores tenham consciência das diferentes dimensões que compõem seu trabalho na gestão escolar.

Assim, anuncia-se o próximo capítulo deste texto, que se dedicará a discutir as dimensões da gestão escolar para que se tenha bem definida, entre as demais, a dimensão da formação, ponto fulcral da reflexão sobre as intenções formativas dos gestores.

CAPÍTULO 2 – A GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES

A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre a mesma.

(FREIRE, 1983, p. 34)

A atuação na gestão escolar é determinada por um complexo prisma de responsabilidades, todas elas organicamente integradas e de essencial valor para o bom funcionamento e para a evolução da organização escolar.

A gestão de tais responsabilidades abarca desde a administração financeira à gestão de pessoas e, em seu conjunto, devem ter como foco prioritário a apropriação e a produção de cultura, finalidades da Educação.

Pode-se afirmar que a gestão escolar é composta por várias dimensões, que exigem do gestor conhecimentos específicos sobre seus fundamentos. Essa consideração merece destaque, uma vez que é preciso o reconhecimento social de que a profissão do gestor escolar contempla múltiplas competências, o que requer a valorização dos espaços voltados à sua formação continuada.

Não se arriscará, neste capítulo, entretanto, tratar da questão da formação necessária aos gestores para a boa atuação diante das tarefas que compõem cada uma das dimensões da gestão escolar. Far-se-á, em vez disso, um panorama das diferentes dimensões, visando a caracterizá-las com a finalidade de configurar sua interdependência e sua relevância. Isso porque se compreende que o desenvolvimento da escola está, necessariamente, correlacionado à boa gestão de todas essas dimensões, o que pressupõe uma visão sistêmica e abrangente dos gestores em relação às suas responsabilidades.

Ressalta-se que as especificidades da gestão escolar devem ser cuidadosamente consideradas, sob a pena de se importar modelos empresariais e se promover a composição de um quadro de responsabilidades que coloque os gestores como gerentes do negócio. Essa consideração é válida como um alerta, visto que tais entendimentos surgem frequentemente no debate educacional e produzem efeitos nocivos para o avanço da gestão escolar (ABRUCCIO, 2010), que não pode perder de vista a finalidade da formação humana.

As dimensões da gestão escolar, como diferentes extensões que ocupam os fazeres gestores, são compreendidas como balizas ou referenciais para o planejamento de sua atuação. Nesse sentido, Abruccio (2010), em um estudo³³ acerca de dez escolas paulistas com enfoque na relação entre gestão escolar e qualidade da Educação, identificou as formas de gestão existentes em uma unidade escolar a partir da classificação elaborada por Lück (2009). Tais formas de gestão podem ser compreendidas como as dimensões do trabalho do gestor escolar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Formas de gestão existentes numa unidade escolar (ABRUCCIO, 2010)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gestão pedagógica ou da aprendizagem • Gestão administrativa • Gestão financeira • Gestão da infraestrutura • Gestão do relacionamento com a comunidade • Gestão do relacionamento interpessoal na escola • Gestão dos resultados escolares • Gestão do relacionamento com a rede de ensino |
|--|

Fonte: informações organizadas pela autora do presente trabalho a partir do trabalho de ABRUCCIO (2010).

Antes de se esmiuçar os tópicos acima, entende-se como relevante estabelecer um comparativo entre eles e as dimensões da gestão escolar tratadas por outros referenciais. Dentre tais dimensões, estão as anunciadas pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), descritas no Prêmio Gestão Escolar³⁴. O referido prêmio tem, entre outros objetivos, o de mobilizar as escolas para focar o olhar da comunidade nos diferentes processos envolvidos na gestão escolar, “além de incentivar o seu processo de melhoria contínua por meio da elaboração de Planos de Ação, tendo como base a autoavaliação” (SILVA, 2015, p. 66). O Prêmio Gestão Escolar, desenvolvido pelo

³³ Essa pesquisa foi realizada por pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

³⁴ O prêmio congrega uma série de entidades parceiras que apoiam o CONSED no fomento da educação no Brasil. São elas: Ministério da Educação (MEC); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundação Roberto Marinho; Fundação Lemann; Fundação Victor Civita; Fundação Santillana; Fundação Itaú Social; Instituto Gerdau; Instituto Unibanco; Instituto Natura; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Além dessas instituições parceiras, o Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (assessoria pedagógica) e a ConsisTi (assessoria tecnológica) atuam cotidianamente junto ao CONSED para contribuir com a excelência que tem caracterizado o Prêmio Gestão Escolar desde o seu surgimento, em 1998. Disponível em: <http://www.premiogestaoescolar.com.br/historico>. Acesso em: 05 abr. 2020.

CONSED (2017), avalia as escolas inscritas nas quatro dimensões da gestão, anunciadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Dimensões da gestão escolar (CONSED, 2017)

- Gestão pedagógica concernente à análise de resultados educacionais
- Gestão pedagógica do planejamento de ações pedagógicas
- Gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações
- Gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos

Fonte: Edital do Prêmio Gestão Escolar (CONSED, 2017).

Mais uma vez, de modo a lançar elementos para uma posterior análise comparativa, Lück (2009) também descreve dimensões da gestão escolar, vinculando-as às ideias de organização ou implementação. Segundo a autora, as dimensões de organização referem-se a todas aquelas que objetivam a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado e visam assegurar que “as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social”. (LÜCK, 2009, p. 26). Já as dimensões de implementação são aquelas “desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar.” (LÜCK, 2009, p. 26).

No Quadro 5, que também será utilizado como referência à comparação com os demais, lançam-se os núcleos de organização e implementação, que elencam as dez dimensões anunciadas por Lück (2009):

Quadro 5 – Dimensões da gestão escolar (LÜCK, 2009)

Dimensões ligadas à organização	Dimensões ligadas à implementação
1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	5. Gestão democrática e participativa
2. Planejamento e organização do trabalho escolar	6. Gestão de pessoas
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional	7. Gestão pedagógica
4. Gestão de resultados educacionais	8. Gestão administrativa
	9. Gestão da cultura escolar
	10. Gestão do cotidiano escolar

Fonte: Lück (2009).

Na trilha de mais um quadro representativo de dimensões que compõem a gestão da unidade escolar, apresentam-se, também, os *Indicadores de Qualidade* (2013), que em

sua quarta edição, foram elaborados sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação (MEC), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio técnico de diversas instituições.

Os *Indicadores da Qualidade na Educação do Ensino Fundamental*³⁵ foram criados com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e a melhorar a qualidade da escola; são utilizados como referenciais à gestão escolar em Secretarias de Educação, como a do Paraná³⁶. Para tanto, são identificadas sete dimensões para avaliação da qualidade do trabalho da escola. Destaca-se, no entanto, que o programa sinaliza que a qualidade da escola envolve essas dimensões, mas que, certamente, há outras. As dimensões estabelecidas no referido documento são estas:

Quadro 6 – Dimensões para avaliação da gestão escolar

- Ambiente educativo (clima institucional)
- Prática pedagógica e avaliação
- Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita
- Gestão escolar democrática
- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola
- Acesso e permanência e sucesso dos alunos na escola
- Espaço físico escolar

Fonte: informações organizadas pela autora deste estudo a partir da estrutura apresentada nos *Indicadores da Qualidade na Educação do Ensino Fundamental – Ação Educativa e outras instituições* (2013).

Com a intenção de também sintetizar aspectos que compõem uma liderança exitosa, ou seja, eficaz perante o desenvolvimento das aprendizagens e favorável à criação de comunidades de aprendizagem profissional, Vaillant (2019b) apresenta cinco dimensões, que se constituem como base para a atividade gestora no sentido da

³⁵ Visando à comparação com as demais dimensões apresentadas pelos outros autores, selecionou-se o quadro de dimensões do Ensino Fundamental, que é o segmento onde se desenvolve a presente pesquisa, porém é relevante informar que o Programa da UNICEF apresenta materiais voltados à análise do trabalho gestor também na Educação Infantil e no Ensino Médio, com ligeiras alterações na distribuição dos tópicos de análise. Disponível em:

http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

³⁶ As dimensões presentes nos *Indicadores da Qualidade na Educação* são utilizadas pelas escolas da rede pública estadual do Paraná (SEED-PR) para avaliação do trabalho escolar e servem de base para a elaboração do Plano de Ação da Gestão Escolar, justamente a abordagem que é defendida nesta pesquisa de mestrado profissional. Tais dimensões configuram-se no Plano de Ação das escolas estaduais do Paraná como pressupostos que norteiam as ações planejadas pelo coletivo escolar. A orientação aos profissionais da SEED-PR está descrita no documento “A equipe gestora efetivando a implementação do projeto político-pedagógico por meio do plano de ação da escola”. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gestao_escolar_unidade4.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

qualificação das condições de aprendizagem. Tais dimensões são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Dimensões para uma liderança exitosa (VAILLANT, 2019b)

- Ideológica (visão e valores): refere-se a fazer do sucesso do aprendizado do aluno a prioridade da escola.
- Organizacional (recursos materiais e humanos): implica fornecer as condições físicas necessárias e estabelecer um clima favorável ao trabalho em equipe e à tomada de decisão coletiva.
- Afetivo (cultura de colaboração): volta-se à realização do trabalho conjunto para a consecução de objetivos comuns ligados à aprendizagem dos alunos.
- Cognitivo (troca de habilidades): refere-se a garantir o aprimoramento constante da prática de ensino por meio de uma atualização permanente do conhecimento e por meio do aprendizado coletivo.
- Pedagógica (intervenção baseada em evidências): favorece a tomada de decisão e intervenções pedagógicas baseadas em evidências acerca das aprendizagens dos alunos.

Fonte: Vaillant (2019b).

Visando à construção de um espectro mais amplo, que relacione as dimensões apresentadas nos diferentes referenciais, são apresentadas, no Quadro 8 (que se encontra na página subsequente), uma justaposição dos quadros construídos e uma concentração dos tópicos por similitude, aglutinados em uma tabulação por cores.

É fundamental que se ressalte, contudo, que a organização em tipologias das diferentes dimensões da gestão escolar tem caráter meramente didático e/ou organizacional, visto que todas as dimensões são intrinsecamente relacionadas, sendo codependentes. Muitos dos aspectos que compõem cada uma delas podem ser, também, parte de outra, de modo que se torna ainda mais contundente a compreensão de que os gestores escolares, como lideranças educativas, devam ter uma visão sistêmica e abrangente das facetas que compõem sua atuação profissional.

QUADRO 8 – Comparativo da similitude entre os tópicos presentes nas dimensões de gestão escolar apresentadas por diferentes órgãos e autores

Lück (2009)	Abruccio (2010)	Prêmio Gestão Escolar – CONSED (2017)	Ação Educativa e outras instituições (2013)	Vaillant (2019)
Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	Gestão pedagógica ou da aprendizagem	Gestão pedagógica, no que se refere à análise de resultados educacionais	Ambiente educativo (clima institucional);	Ideológica (visão e valores)
Planejamento e organização do trabalho escolar	Gestão administrativa	Gestão pedagógica do planejamento de ações pedagógicas	Prática pedagógica e avaliação	Organizacional (recursos materiais e humanos)
Monitoramento de processos e avaliação institucional	Gestão financeira	Gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações	Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	Afetivo (cultura de colaboração)
Gestão de resultados educacionais	Gestão da infraestrutura	Gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos	Gestão escolar democrática	Cognitivo (troca de habilidades)
Gestão democrática e participativa	Gestão do relacionamento com a comunidade		Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Pedagógica (intervenção baseada em evidências)
Gestão de pessoas	Gestão do relacionamento interpessoal na escola		Acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola	
Gestão pedagógica	Gestão dos resultados escolares		Ambiente físico escolar	
Gestão administrativa	Gestão do relacionamento com a rede de ensino			
Gestão da cultura escolar				
Gestão do cotidiano escolar				

Fonte: informações compiladas pela autora do presente trabalho 2020.

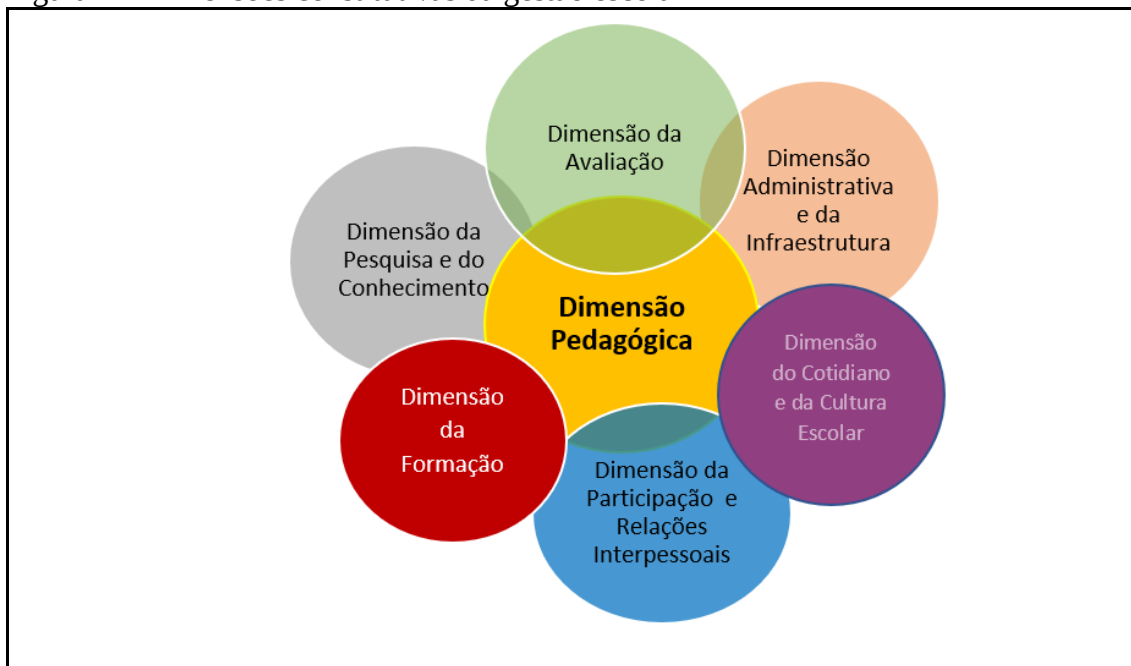
A justaposição dos itens apresentados nos cinco referenciais consultados indica, de forma clara, a similaridade entre as dimensões consideradas para o planejamento e para a execução das atividades na gestão escolar.

Tendo em vista as semelhanças encontradas entre as terminologias adotadas pelos diferentes referenciais para nomear as dimensões que compõem o trabalho na gestão escolar, toma-se a liberdade de agrupá-las neste trabalho e discutir em campos mais amplos suas características. O agrupamento por cores será utilizado como eixo horizontal de alinhamento entre os itens considerados, favorecendo a discussão das especificidades da atuação da gestão em cada uma das dimensões.

Salienta-se que o termo *liberdade*, acima utilizado, foi escolhido justamente por se ter clareza de que cada autor pode assumir visões variadas no que concerne à composição da dimensão tratada, correndo-se, assim, o risco de ser indevido esse agrupamento. No entanto, visando contribuir com a discussão dessa importante temática, julga-se pertinente organizar uma nova classificação, e, assim, talvez, ressaltar outros contornos à compreensão dos desafios presentes no cotidiano do gestor escolar.

A comparação entre os aspectos elencados pelos diferentes documentos e autores resultou, assim, na organização de sete dimensões, constituidoras de diferentes ênfases do trabalho do gestor escolar e apresentadas na Figura 2:

Figura 2 – Dimensões constitutivas da gestão escolar



Fonte: imagem produzida pela autora desta pesquisa.

Dedicar-se-á a descrever, em linhas gerais, aspectos a serem considerados pelos gestores para o planejamento e para a concepção de seu trabalho a partir da congruência dessas sete grandes dimensões. No entanto, antes da exposição das considerações concernentes a cada uma delas, entende-se como necessário e pertinente fazer algumas ressalvas quanto à relação íntima e indissociável das dimensões com as atividades-fim e atividades-meio da Educação, assunto que será tratado na próxima seção.

2.1 A relação das dimensões da gestão escolar e a finalidade da Educação

Na discussão dos fazeres gestores perante as suas responsabilidades e o seu compromisso social, é condição *sine qua non* que se designe de forma prioritária e clara a finalidade da Educação, sob pena de se perder de vista o sentido da prática profissional e a própria função social da escola.

A finalidade da Educação é o referencial maior que se tem na gestão escolar para a organização e o exercício de todas as suas dimensões. Ao olhar para esse horizonte, o gestor pode compreender melhor o sentido do que se propõe a fazer e a construir junto à coletividade da qual faz parte.

Saviani (1991) esclarece que a finalidade da Educação e, em particular, da escola, se realiza na produção direta e intencional, “em cada indivíduo particular, da humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21). Nessa acepção, o objeto da Educação:

diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Dessa forma, fica evidente o caráter mediador da escola no estabelecimento de instrumentos de acesso aos saberes sistematizados, os quais se integram no currículo escolar.

Além disso, ao se reportar ao direito universal de acesso dos indivíduos à herança cultural produzida historicamente, conclui-se que a prática educativa, à luz de uma concepção democrática de mundo, não pode se restringir à mera transmissão de conhecimentos e informações, pois deve abranger os valores, as técnicas, as ciências, as artes, permitir o acesso aos esportes, à filosofia, ao direito e a tudo o que compõe a cultura necessária para a formação plena do ser humano-histórico (PARO, 2015).

Cumprido, também, assinalar, conforme explicita Saviani (1991, p. 29), que a mediação exercida pela escola se confirma em um movimento dialético, isto é, “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores”, o que, naturalmente, gera a permanente expansão dos saberes culturais.

Considerando, portanto, a natureza do trabalho realizado na escola, vale destacar a posição de Saviani (1991), que, em concordância com Marx (1978, p. 79), afirma que seu “produto não é separável de seu ato de produção”. No entendimento de Saviani (1991, p. 20): “A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato”.

Para o autor, a natureza do fenômeno educativo incide na consideração de que a Educação não se reduz ao ensino e, além disso, se realiza mediante um trabalho cujo ato de produção e o ato de consumo se imbricam, evidenciando a existência de uma unidade.

Essa posição, contudo, é contestada por Paro (2002, p. 184) que, ao discordar de Saviani (1991), afirma que “a partir de uma concepção abrangente de produto escolar, este pode, sim, separar-se do processo de produção”. Sob a perspectiva de Paro (2002), na relação educativa, o consumo do produto escolar se dá não apenas imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo. É neste preciso sentido que “deve ser entendida a separabilidade com relação à produção que o produto escolar, em seu sentido amplo, supõe” (PARO, 2002, p. 190).

As divergências dos autores no que concerne ao entendimento do processo de trabalho não material realizado na escola tocam em uma discussão fecunda sobre o que pode ser compreendido como produto escolar. Isso porque o produto do processo escolar faz-se, inevitavelmente, muito mais abrangente do que aquilo que se encerra em uma aula, pois o que é aprendido muda o homem e a mulher e os acompanha pela vida toda. De toda forma, embora se reconheça a coerência desse entendimento, cabe arrastar um pouco mais a discussão aqui iniciada.

Concebendo-se o aluno como coautor e coprodutor dos processos educativos, uma vez que ele participa ativamente de sua própria aprendizagem, ele passa a ser não somente o objeto do trabalho, mas o sujeito da educação. Nesse sentido, o ato educativo não pode se realizar alheio à sua presença e à sua ação.

Dessa forma, ainda que seja possível que se separe o produto de seu processo de produção, condição que se faz plenamente constatável em um contexto de educação a distância ou de ensino remoto, por exemplo, reconhece-se que o conjunto do produto da educação será sempre tão mais enriquecido quanto mais o processo de produção provocar a interação entre professor e aluno, na imbricação de seus atos. Nesse sentido, ao se considerar que o produto escolar é indeterminável antecipadamente e inexequível longe do sujeito que o move, conclui-se que dele depende para que exista.

Assim, há pertinência também da visão de Saviani (1991) quanto à inseparabilidade do processo e de seu produto no trabalho educativo, pois, no ato pedagógico, especificamente, o processo se retroalimenta e se potencializa em função de seu próprio produto, em movimento de codependência.

Dessa maneira, embora sejam divergentes, admite-se que as posições dos autores sejam válidas sob pontos de vista distintos. Outrossim, ambas claramente admitem a peculiaridade do trabalho educativo e provocam reflexões de extremo interesse para o estudo da gestão escolar.

Isso posto, cabe apresentar e discutir as atividades que têm lugar no cotidiano escolar e que se realizam em razão da finalidade da Educação. Paro (2002) classifica as atividades que se desenvolvem no interior da escola em dois grupos: atividades-meios e atividades-fins. Nas palavras do autor:

atividades-meios são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico escolar, que se dá predominantemente em sala de aula [...]. Atividades-fins referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas, inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e de orientação na educação, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas (PARO, 2002, p. 72-75).

Na distinção apresentada por Paro (2002), torna-se possível reconhecer a relação constituinte entre as atividades desenvolvidas na escola e as dimensões de sua gestão. Ao examinarmos as sete dimensões apresentadas na Figura 2, identifica-se a centralidade da dimensão pedagógica, que se cumpre no exercício das atividades imediatamente ligadas ao ensino e à aprendizagem e institucionaliza o pedagógico como especificidade da Educação e da prática educativa escolar.

Diante dessa lógica, a dimensão da avaliação está, necessariamente, inserida na dimensão pedagógica, pois se caracteriza pela realização de atividades que visam a conhecer e a favorecer diretamente os processos de aprendizagem. Da mesma forma, integram-se ao pedagógico e interpenetram-se as dimensões da formação, da cultura e da participação, uma vez que todas elas se dirigem diretamente à disseminação, à fruição e à produção dos saberes culturais historicamente produzidos.

Nessa premissa, tais dimensões referem-se às atividades-fim da Educação, porque se orientam diretamente à concretização da experiência da aprendizagem e à promoção da relação humana: núcleos da função social da escola e, por isso, da ação gestora.

Para o cumprimento das atividades-fim, entretanto, as dimensões da administração e da infraestrutura, bem como a dimensão do próprio cotidiano escolar, que dispõe as rotinas escolares, se perpetram como atividades-meio, visto que sustentam e disponibilizam os recursos necessários para que o trabalho se realize da melhor forma possível, seja individual, seja coletivamente.

Diante desse entendimento, embora sejam intrinsicamente relacionadas e dependentes, as dimensões que compõem a gestão escolar podem, também, ser classificadas e discutidas a partir de sua natureza, quer sejam ligadas às atividades-meio, quer sejam voltadas à realização imediata das atividades-fim.

No entanto, embora se pudesse, de forma legítima e coerente, agrupar e discutir as atividades da gestão em relação à sua natureza, esclarece-se que, visando à análise dos dados desta pesquisa e à sua sistematização, optou-se por apresentá-las organizadas distintamente nas sete categorias, intituladas dimensões, tal como exposto na Figura 2. Passa-se, portanto, a discuti-las nas próximas seções deste capítulo para que se tenha uma visão abrangente do exercício da gestão escolar, tendo claro, porém, que todas elas se integram e se fazem impregnadas, necessariamente, dos fins da Educação.

2.2 Dimensão da gestão administrativa e da infraestrutura

A primeira dimensão aqui explicitada agrega os seguintes tópicos apresentados nos referenciais consultados: gestão administrativa (LÜCK, 2009); gestão administrativa, gestão financeira e gestão da infraestrutura (ABRUCCIO, 2010); gestão de infraestrutura: administração de serviços e recursos (CONSED, 2017); condições de trabalho dos profissionais da escola e ambiente educativo (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2013); dimensão organizacional (VAILLANT, 2019b).

Para discutir a dimensão da gestão administrativa e da infraestrutura da escola, é relevante destacar o modo como a atuação do diretor escolar é vista (ou era vista, esperasse), quando orientada pelo paradigma do positivismo, baseado em uma racionalidade técnica. Segundo Lück (2009, p. 106), “em um tempo no qual a escola era conservadora e elitista, o diretor escolar passava a maior parte do tempo buscando garantir recursos para a escola, na expectativa de que os processos educacionais fluíssem naturalmente”.

A superação dessa visão fragmentada, a partir de uma “mudança no modo de ser e de fazer e nas dinâmicas sociais e de todos os empreendimentos humanos” (LÜCK, 2009, p. 106), deslocou essa lógica e promoveu a compreensão da gestão administrativa como “substrato em que se assentam as demais dimensões da gestão escolar”. Assim, ela foi inserida como parte mais dinâmica e interrelacional, baseada em uma “ótica organizada pela visão de conjunto” (LÜCK, 2007, p. 106).

Essa visão mais articulada promoveu uma “mudança de significado dos recursos administrativos, que passam a valer não pela sua presença na escola, mas pelo uso que se faz deles no processo educacional” (LÜCK, 2009, p. 107). Ou seja, não basta, ao diretor, ser o provedor ou o articulador de meios para obtenção de recursos técnicos ou materiais;

é preciso que ele, efetivamente, atue para que o uso desses recursos esteja comprometido com as atividades-fim da Educação.

Nesse sentido, a gestão administrativa e da infraestrutura da escola, compreendida como dimensão-meio, evidencia a necessidade de o diretor escolar considerar as atividades nela implícitas como subsidiárias à gestão pedagógica, comprometidas diretamente com a promoção da aprendizagem e da formação das pessoas.

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (CONSED, 2017) refere-se à gestão administrativa como gestão de serviços e recursos, destacando como indicadores de qualidade dessa dimensão: “a organização dos registros escolares, a utilização adequada das instalações e equipamentos, a preservação do patrimônio escolar, a interação escola e comunidade e a captação de recursos didáticos e financeiros” (CONSED, 2017, p. 21).

No documento *Indicadores de Qualidade da Educação* (produzido pela Ação Educativa e outras instituições em 2013), a dimensão que mais se aproxima da gestão administrativa e da infraestrutura é direcionada à gestão das condições de trabalho dos funcionários e ao ambiente educativo. Nesse documento, a avaliação dos itens fundamentais para o ambiente físico escolar é composta por três diferentes indicadores: suficiência, qualidade e bom aproveitamento dos materiais e equipamentos. Além da avaliação da existência e condições desses materiais, esse aspecto abrange a condição de trabalho dos funcionários, sua habilitação técnica, assiduidade e estabilidade na escola.

A formação continuada é um aspecto considerado de modo aglutinado na avaliação da condição de trabalho dos funcionários de acordo com o descrito pelos *Indicadores de Qualidade da Educação*. No entanto, dada a importância dessa questão para o desenvolvimento da organização escolar e para todas as discussões que percorrem a presente pesquisa, será ofertado especial tratamento a ela e, para tanto, ela será tratada como uma dimensão específica.

A gestão da administração e da infraestrutura abrange, além da gestão do patrimônio material da escola, que é a administração dos bens, dos recursos físicos e a gestão financeira, a administração do patrimônio imaterial da escola.

No entendimento de Martins (2001, p. 16), o patrimônio imaterial diz respeito ao “conjunto de experiências acumuladas do trabalho de muitas pessoas que lutaram por ideais, desenvolveram planos e projetos, alcançaram êxitos e fracassos”. Assim, na acepção do autor, fazer a gestão do patrimônio imaterial da escola significa valorizar,

entre outros aspectos, sua memória, sua história, seus símbolos e o que representa na vida da comunidade escolar e dos que a cercam (MARTINS, 2001).

Como se vê, a gestão da administração e da infraestrutura de uma escola abrange múltiplos aspectos e, por esse motivo, o diretor escolar corre o risco de isolar-se em um cotidiano de atribuições dessa natureza, apartando-se da gestão das demais dimensões. Isso pode acontecer de modo irrefletido ou, ainda, intencional, visto que cada uma das dimensões exige dele, inexoravelmente, o conhecimento de fundamentos próprios, adquiridos à custa de muita formação, à qual, infelizmente, nem sempre se tem acesso.

Lamentavelmente, “sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte do tempo às questões administrativas da escola” (LÜCK, 2009, p. 114) e deixam de dar atenção à gestão pedagógica, delegando-a totalmente aos coordenadores pedagógicos. Tal fato é corroborado por estudos como os de Murillo y Román (2013), que revelam que uma das questões problemáticas entre a prática dos líderes gestores concentra-se no fato de que as orientações conceituais não se verificam em suas práticas reais.

Segundo Murillo e Román (2013), os diretores dedicam a maior parte de seu tempo de trabalho às tarefas administrativas e dispõem de escasso tempo para sua própria atualização e acesso a investigações recentes, o que prejudica a construção de uma cultura escolar de melhoria contínua.

Conclui-se, portanto, que formar os gestores escolares para que compreendam a abrangência das dimensões de sua atividade, que vai muito além da gestão administrativa e de infraestrutura da escola, é condição para que eles passem a identificar, em sua rotina, as distintas nuances e exigências formativas inerentes a cada uma delas. Desse modo, infere-se que poderão qualificar suas perguntas perante a realidade e desbravar possíveis caminhos à construção de sua profissionalização.

2.3 Dimensão da gestão da avaliação

Embora surja com denominações variadas, de forma desmembrada ou intrínseca à gestão pedagógica, a avaliação é uma dimensão presente e valorizada em todas as referências aqui utilizadas.

Para Lück (2009), a gestão da avaliação está presente tanto na indicação do monitoramento de processos e na avaliação institucional quanto na gestão de resultados educacionais. Abruccio (2010) anuncia a dimensão com o título “Gestão dos resultados

escolares”, enquanto o CONSED (2017) lhe dá a denominação “Análise de resultados educacionais” e a inclui na dimensão da gestão pedagógica. Da mesma forma, Vaillant (2019b) e a quarta versão do documento *Indicadores da Qualidade na Educação* (2013) apresentam a avaliação como componente agrupado à dimensão pedagógica.

A ideia de avaliar está diretamente relacionada às intenções de melhoria dos processos educativos. Contrariamente a esse entendimento, todavia, observou-se durante muito tempo, no campo educacional, a desconsideração dos processos de avaliação e monitoramento das práticas educacionais e de seus resultados, o que ocorreu, segundo Lück (2009, p. 44), em razão da “desvalorização das dimensões técnicas, mediante a rotulação ligeira de ‘tecnicismo’, dentre as quais a medida e a avaliação”. Isso fatalmente repercutiu em prejuízos na formação voltada às necessidades concretas do trabalho educacional.

Embora se deva ter cautela com as especificidades da avaliação desenvolvida na escola, que não deve ser confundida com os processos de melhoria da qualidade instituídos em diversos setores produtivos da sociedade, sem dúvida, a avaliação é uma ferramenta essencial da gestão escolar e uma condição para inovação e mudança.

Uma organização aprendente não pode basear seus processos na causalidade; pelo contrário, precisa ter “rigoriedade metódica com que deve se aproximar dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1996, p. 28). Por isso, a avaliação é instrumento fundamental para que se organizem as práticas de aproximação para com os objetos necessários à iluminação do contexto e para intervenção gestora.

Nesse sentido, como meio para a tomada de decisões, a avaliação perpassa todas as demais dimensões da gestão, permitindo a análise da realidade tendo em vista o alcance das metas previstas. Deve ser vista como prática educativa amorosa, dedicada ao aprimoramento dos processos, e não como submissão ou ameaça.

Luckesi (2000, p. 1) completa o sentido de avaliação aqui almejado e discutido:

o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela.

Acolher uma situação, um objeto ou um processo, é envolver-se com ele, e não somente posicionar-se em condição de julgamento. Por isso, avaliar deve ser entendido como um processo que visa à mudança, e não apenas à constatação de algo.

Avaliar contempla, também, na gestão, um processo de análise de evidências, que podem favorecer a sustentação das decisões da gestão escolar, pois, “além dos conhecimentos empíricos e dos aprendizados acumulados pelos gestores durante sua trajetória profissional, a busca por evidências pode ser uma ferramenta de grande valia nas tomadas de decisão” (LENT, 2016, s/n).

A análise de evidências pode contribuir para o alargamento da condição dos gestores de enxergar sua realidade e monitorar os processos em desenvolvimento, o que certamente contribui para sua própria formação.

Ademais, a interpretação das evidências como ferramentas da gestão da avaliação é vista como um elemento diferenciador entre as escolas e que repercute na qualidade de desempenho dos alunos. Abrucco (2010, p. 250), em sua pesquisa sobre “Gestão escolar e qualidade da Educação em dez escolas paulistas”, identificou a capacidade de dar importância e de utilizar avaliações externas como fator de diferenciação a favor das escolas de melhor desempenho.

Em artigo da Fundação Carlos Chagas, Sousa (2000) identifica tipologias de avaliação educacional, caracterizadas segundo o espaço pedagógico em que se aplicam. Segundo a autora, incluem-se na dimensão da avaliação: a avaliação de sala de aula, a avaliação institucional, a avaliação de programas, a avaliação de projetos educativos e a avaliação de currículo. Sousa (2000) destaca, ainda, a avaliação de sistemas, que visa a subsidiar políticas públicas na área.

Indistintamente à sua característica, ao espaço pedagógico a que se refere ou à sua abrangência, a gestão da avaliação deve ter sua importância compreendida pelos gestores, uma vez que é concernente à sua atividade. Isso sugere ações deliberadas para sua realização sistemática, pois a gestão escolar precisa usar todos os saberes de que dispõe “na instituição para compreender seu contexto e gerar novos conhecimentos a respeito dos seus próprios processos e resultados, em um movimento contínuo de detecção de necessidades emergentes e formas de atendê-las” (TAURINO, 2013, p. 128).

Defende-se, portanto, a criação de espaços de diálogo voltados à construção de um processo coletivo e participativo de avaliação, em um exercício “de recuo crítico, uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições no nível das ações-reações” (GATTI, 2011, p. 242). Considera-se, assim, a gestão da avaliação uma dimensão fundamental para ampliar a precisão das ações dos gestores, que, por meio de seu planejamento, poderão direcioná-la a serviço do desenvolvimento organizacional e da melhoria dos processos educativos.

2.4 Dimensão da gestão participativa e das relações interpessoais

A busca pela superação de uma visão segmentada e individualista na gestão escolar se dá em razão da construção de uma escola que seja sustentada pela força do coletivo, atenta a seu papel social.

Para tanto, concebe-se que a prática gestora deva considerar os valores humanos como suas bases, admitindo o homem em sua integralidade e, por isso, reconhecendo sua condição histórica. Paro (2014) explicita a natureza social e política na produção da própria existência do homem, princípio do exercício da gestão que se almeja:

A consideração do homem como ser histórico implica, necessariamente, considerá-lo como ser social e, mais do que isso, como ser político. Entendida a política de uma forma rigorosa e abrangente, a condição política do homem advém do fato de que ele, em sua historicidade, não pode de modo nenhum ser tomado de forma isolada (PARO, 2014, p. 27).

O político, segundo o autor, em seu sentido mais amplo, envolve, portanto, a produção da convivência entre pessoas e grupos (PARO, 2014). Essa convivência, esclarece, pode ser produzida pela forma da dominação – “na qual uma parte reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto [...] ou pelo diálogo [...] com a afirmação de ambas as partes envolvidas” (PARO, 2014, p. 27-28).

Freire (1996, p. 153) também afirma a viabilidade do diálogo como abertura respeitosa aos outros, fundante do ser inacabado. Por isso, destaca que “o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”.

Ao considerar o homem como ser histórico, político e social, almeja-se formá-lo como cidadão, “afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente na sociedade” (PARO, 2014, p. 28). Cabe à gestão escolar, dessa maneira, inspirar e conduzir a construção de uma escola que se volte aos horizontes de uma sociedade democrática e participativa, o que requer exercitar seu poder “para levar indivíduos a se fazerem dotados de historicidade” (PARO, 2014, p. 51). Concorde-se, mais uma vez, com Paro (2014, p. 65) quando ele afirma que:

se é a partir de práticas democráticas que se forjam verdadeiros cidadãos, parece não haver dúvida de que, para formar pessoas que contribuam com seu esforço para uma sociedade mais justa e mais livre, é preciso envidar todos os esforços para que se tenha uma prática escolar condizente com esses ideais.

A gestão democrática e participativa é, além de um ideal, um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, Inciso VI).

Segundo Lück (2009, p. 70), “dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade de ensino para todos, princípio da democratização da educação”. Na referência a essa dimensão, que agrega a gestão da participação, a valorização das relações interpessoais e a busca pelo exercício democrático, optou-se pela denominação “gestão participativa e das relações interpessoais”. Com isso, pretendeu-se explicitar, também, a implicação da gestão escolar no estabelecimento de relações próximas entre escola e comunidade, sempre visando à comunhão de esforços em direção à melhoria da Educação.

Ressalta-se que a interface do diálogo da escola com outros atores, para além de seus muros, é bem destacada nas dimensões ofertadas na pesquisa de Abruccio (2010), que a distinguiu como dimensão associada à gestão do relacionamento com a comunidade e à gestão do relacionamento com a rede de ensino.

Em uma gestão voltada à participação e às relações interpessoais, as pessoas deixam de ser vistas como *recursos*, visão identificada nas empresas que intitulam setores como *recursos humanos*, e passam a ser vistas como parceiros, colaboradores. Desloca-se, desse modo, a administração dos recursos humanos para a concepção de gestão de pessoas. Com isso, transforma-se, também, a dinâmica do poder, que encarcera as pessoas em seus cargos e funções, impondo, através de seus rótulos manifestos, o lugar cabível e possível a cada uma delas.

Em uma escola onde as pessoas são tratadas como parceiras, o líder gestor está amparado na seguinte trilogia: direcionamento a objetivos comuns; criação de um clima organizacional saudável; e o fortalecimento da interação, do estímulo e da energia (LISBOA, 2006).

Desse modo, em um contexto de participação e de valorização das relações interpessoais como energia que movimenta a escola, as pessoas passam a compartilhar propósitos com ênfase na ética e na responsabilidade, influenciando-se mutuamente no compromisso com uma “educação de qualidade para todos” (LÜCK, 2009, p. 69). Na visão da mesma autora,

a abordagem de gestão participativa pode trazer benefícios significativos para as escolas em que a gestão de pessoas se dê de tal forma que encoraje tanto a criatividade como o trabalho em equipe, a resolução de desafios cotidianos. Essa gestão pressupõe a existência de espaço para a tomada de decisão coletiva sobre os processos e ações de gestão escolar e a capacidade de assumir sua execução (LÜCK, 2008, p. 83).

Portanto, ainda que seja um horizonte almejado, é preciso que se tenha presente na prática gestora o fato de que “a Educação é condição à plena participação pública, e a forma com que ela se dá é força potencial (ou não) para a mudança” (APPLE, 1989, p. 16).

Assim, mesmo que diversos obstáculos sejam encontrados no cotidiano escolar e que a própria história de vida dos gestores seja, muitas vezes, marcada pelo isolamento e pelo silenciamento, defende-se o planejamento deliberado de ações em torno da prática de uma gestão da participação, a favor do exercício democrático e da qualidade das relações interpessoais. Isso porque a gestão de pessoas nasce no coração do trabalho da gestão escolar, e, nesse lugar, pode se constituir em sua atuação coletiva organizada (LÜCK, 2009).

Por fim, a absoluta relevância da Educação como uma condição prévia para a participação em outras atividades políticas e para a construção da cidadania é razão que deve assegurar a valorização dessa dimensão entre as demais que compõem as atividades gestoras.

2.5 Dimensão da gestão pedagógica

Tendo em consideração a formação humana como atividade-fim da Educação, a gestão pedagógica ocupa o cerne do trabalho na gestão escolar, sendo elemento de intersecção e que dá sentido às demais dimensões.

Todos os referenciais consultados para composição desta pesquisa trazem a dimensão pedagógica como aspecto de distinção no trabalho gestor, indicando-a explicitamente ou através de aspectos correlacionados, tais como: “o planejamento de ações pedagógicas” (CONSED, 2017, p. 17), a prática pedagógica e a avaliação o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2013).

Lück (2009) trata da gestão pedagógica como ação que abrange, inclusive, as práticas formativas lideradas pelo diretor escolar e que envolvem todos os setores da escola. No entanto, nesta pesquisa, reitera-se que, dada a intenção de destacar a gestão da formação como aspecto substancial para o desenvolvimento da escola, ela será tratada como dimensão à parte, sendo abordada de modo especial.

Os elementos relacionados à gestão pedagógica compõem o currículo escolar, que

se constitui como o conjunto de todas as experiências educativas e, na acepção freireana, é compreendido como “a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2008, p. 120).

Em tempo de alterações curriculares definidas pela nova Base Nacional Comum Curricular³⁷ (BNCC), em processo de implantação nas escolas brasileiras, destaca-se que será na esfera da gestão pedagógica que serão pensadas as ações de ajustes do currículo vivido na escola e de onde partirão demandas formativas para sua realização.

Assim, a gestão pedagógica abarca, entre outros processos, o planejamento do ensino, a viabilização de “oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais” (LÜCK, 2009, p. 94), as relações de convivência e ações *antibullying*, a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), entre outros aspectos. Articulados, tais aspectos visam, na perspectiva defendida, à construção de uma postura crítica e reflexiva, voltada à conscientização.

Destaca-se, para tanto, que, no entendimento do CONSED (2017), a gestão pedagógica tem como indicadores:

a atualização periódica da proposta curricular; o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; o desenvolvimento da inovação pedagógica e de políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares, com suas rotinas e estratégias de acompanhamento (CONSED, 2017).

Diante da abrangência do trabalho no tocante à gestão pedagógica, aos gestores, cabe garantir a organicidade dos processos de planejamento, favorecendo a articulação da equipe em torno dos princípios que embasam o projeto político-pedagógico, farol a guiar as decisões no que tange a essa dimensão, particularmente.

³⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), foi homologada pelo Ministério de Educação e Cultura em dezembro de 2017, estabelecendo-se como uma referência absoluta para a (re)elaboração das propostas curriculares das diferentes redes de ensino, o que impacta decisivamente a gestão das escolas a partir de aspectos relacionados ao currículo, à formação de professores, à elaboração de materiais didáticos e à avaliação, especialmente. Alerta-se, contudo para o fato de que a BNCC surge no cenário educacional evidenciando contradições e embates, visto que, entre os muitos dos aspectos desfavoráveis à sua implantação vertical, está o fato de que um documento único como esse pode, inclusive, fechar sentidos do que se conceitua como currículo.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

2.6 Dimensão da gestão do cotidiano e da cultura escolar

Diretamente relacionada à gestão de pessoas, a dimensão da gestão do cotidiano e da cultura escolar reúne elementos que se destacam como diferenciais em escolas de melhor desempenho, refletidos em sua organização interna e no efetivo cumprimento das normas institucionais (ABRUCCIO, 2010).

Por relacionar-se ao bem-estar das pessoas e à construção de um sentido de pertencimento ao espaço educativo, essa dimensão é destacada na absoluta maioria das referências consultadas. Anuncia-se, portanto, como uma força do trabalho gestor e um foco de especial relevância no planejamento da gestão.

Segundo Lück (2009, p.120),

a essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, a maneira como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação. A cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização. Por essa razão, ela condiciona a gestão das pessoas.

Vale destacar que cultura é, segundo Abbagnano (2000, p. 228), “o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de uma determinada sociedade”. Nessa criação, vão se constituindo não somente fazeres e práticas que sustentam as rotinas do cotidiano escolar, mas também crenças e desejos, que podem tanto fortalecer a construção de um espaço com altas expectativas de desempenho e de valor mútuo, quanto enfraquecer o valor das pessoas e o sentido de coletividade e, com isso, o próprio trabalho educativo.

Cultura é um conceito diretamente vinculado à configuração do cotidiano escolar. André (2010a) destaca que, como terreno cultural, o cotidiano de uma escola é um contexto social que abarca, as “dinâmicas das relações e interações que constituem o seu dia a dia, as forças que impulsionam a escola ou a retém, as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico” (ANDRÉ, 2010a, p. 15).

Os gestores devem ter clareza de que suas ações fazem parte desse “caldo cultural manifesto” no cotidiano da escola e que as marcas da cultura organizacional, como a qualidade da comunicação interpessoal, a organização dos processos e rotinas, bem como a própria valorização da colaboração e o respeito às individualidades repercutem e potencializam suas ações.

A escola, como uma organização social, é um sistema simbólico constituído em

torno de questões instituídas, tais como as regras, as normas e os códigos, e questões instituintes, como a afetividade, os sentimentos, os sonhos, as inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos (LACERDA, 2013). Cabe à equipe gestora, nessa perspectiva, conceber suas ações, seus propósitos e suas decisões considerando essa esfera de forças simbólicas, instituídas e instituintes, que se influenciam reciprocamente na escola e que constituem a cultura organizacional. Nesse sentido, destaca-se, também, a dimensão denominada por Vaillant (2019b) como “afetiva”, que se refere à construção de uma cultura de colaboração como um dos eixos de gestão escolar exitosa.

Salienta-se, ainda, que a cultura da escola é geradora do clima institucional, aspecto identificado como aspecto implícito à dimensão do ambiente educativo no referencial elaborado pela Ação Educativa e outras instituições (2013). Como um conceito complexo, o clima institucional está relacionado à ideia de como as pessoas se sentem na instituição, como percebem os espaços de convívio e como estabelecem seus relacionamentos e experiências no interior da escola (MORO; MORAIS; VINHA, 2017).

Na discussão da qualidade do clima organizacional, destacam-se os estudos de Debarbieux (2012), que ressaltam que a qualidade do clima escolar é uma variável muito importante para prevenir a violência. Segundo o autor, “as instituições que revelaram êxito em programas de prevenção da violência tinham um clima escolar positivo” (DEBARBIEUX et al., 2012³⁸ apud MORO; MORAIS; VINHA, 2017). Assim, considerando os inúmeros problemas de violência escolar que interferem diretamente no cotidiano escolar e nos processos de aprendizagem, a gestão do clima institucional é um tema que deve ser profundamente respeitado.

Além disso, a relação entre um clima escolar positivo e um maior desempenho escolar é encontrada em diversos estudos (MORO; MORAIS; VINHA, 2017). Casassus (2008), por exemplo, aponta que, dentre os diferentes resultados de uma pesquisa envolvendo 14 (catorze) países, o clima positivo em sala de aula, que se refere a um ambiente favorável à aprendizagem, foi o fator mais surpreendente. A pesquisa assinala que, “nas escolas nas quais os estudantes desfrutavam de um clima emocional positivo, o desempenho deles chegou a ser superior em 36% na nota média da prova de Linguagem, e 46% na de Matemática” (CASASSUS, 2008, p. 1).

³⁸ DEBARBIEUX, É.; ANTON, N.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R.; BISSON-VAIVRE, C.; COHEN, J.; GIORDAN, A.; HUGONNIER, B.; NEULAT, N.; ORTEGA RUIZ, R.; SALTET, J.; VELTCHEFF, C.; VRAND, R. Le “Climat scolaire”: définition, effets et conditions d’amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l’enseignement scolaire: Ministère de l’Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l’École, 2012.

Portanto, é fundamental que o gestor escolar considere, no planejamento de suas ações, a associação existente entre a qualidade do clima escolar e o bem-estar dos sujeitos, bem como a relação entre o desempenho acadêmico, o sentimento de pertencimento e de justiça, a satisfação com a escola, entre outros inúmeros aspectos que favorecem a construção do autoconceito (MORO; MORAIS; VINHA, 2017).

Desse modo, como força motriz da escola, a gestão do cotidiano e da cultura escolar colabora para a compreensão do gestor quanto ao jogo social do qual é parte e no qual deve lidar com processos instituídos e instituintes, tendo em vista o cumprimento de seu papel.

2.7 Dimensão da gestão da pesquisa e do conhecimento

Não se trata de retórica a afirmação de que vivemos a sociedade do conhecimento; e, justamente por isso, este trabalho partiu de uma breve configuração dos tempos atuais, em que as mudanças testemunhadas são amplamente impulsionadas pela produção e pela disseminação da informação e do conhecimento, além de fartamente facilitadas pelas novas tecnologias. O mundo conectado exhibe a força do conhecimento como impulsionador ou retrator das economias e do poderio das nações.

A criação de uma verdadeira economia do conhecimento é vista, no presente contexto, como uma promessa para a prosperidade, visto que a inovação marcha, lado a lado, com a gestão do conhecimento e com a pesquisa, aposta de muitos países que se destacam com o nível educacional alcançado, como é o caso, entre outros, do Japão, da Finlândia, da Coreia do Sul e da Nova Zelândia (PISA, 2019)³⁹.

A gestão do conhecimento e da pesquisa, como condição à mudança e à inovação, instala-se em todas as esferas sociais e ganha especial contorno e relevância na escola, lugar privilegiado de produção de conhecimentos. Segundo Demo (2012, p. 12),

³⁹ Segundo dados da OCDE, o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) examina o que os alunos sabem em leitura, matemática e ciências e o que podem fazer com o que sabem. Ele fornece, na visão do programa, a avaliação internacional mais abrangente e rigorosa dos resultados da aprendizagem dos alunos até o momento. Os resultados do PISA permitem que educadores e formuladores de políticas aprendam com as políticas e práticas aplicadas em outros países (OCDE, 2020). Os resultados da última avaliação estão disponíveis em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 03 maio 2020.

“educação e conhecimento são o eixo, tanto do desafio econômico quanto do desafio da equidade”.

A intervenção no mundo atual exige muito além do que a reprodução de mecanismos, guias, manuais ou fórmulas prontas de sucesso; é preciso capacidade de seleção de dados, análise e interpretação: condições perfeitamente favorecidas por contextos de pesquisa e de valorização do ato de conhecer. Nesse sentido, a relação entre conhecimento e pesquisa é novamente realçada por Demo (2012, p. 17):

a aventura de construir conhecimentos é tipicamente a aventura dos tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores. Pesquisa adquire, assim, a condição de função básica do sistema educacional em termos instrumentais, pervadindo não só as técnicas construtivas de conhecimento, mas igualmente o impulso crítico e criativo da educação emancipatória.

Claramente, deve-se compreender o papel fundamental do gestor diante da instalação e efervescência de processos que zelem pela centralidade da pesquisa como elemento dinâmico, tanto da relação pedagógica, quanto dos processos formativos dos adultos na escola. Essa postura do gestor, favorecedora de uma cultura de pesquisa, também deve inibir a crença de que a produção de conhecimento é prerrogativa de determinados grupos.

Como princípio educativo, uma gestão voltada para a pesquisa e para a produção do conhecimento “perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo” (DEMO, 2012, p. 35).

Faz-se importante frisar que a produção de conhecimento, destarte, é apenas meio em que a educação, como fim, se realiza ao lado da relação com afetos, com a cidadania e com os direitos humanos para os quais os meios são necessários.

Ao se amalgamar a gestão da pesquisa e a do conhecimento como uma dimensão de especial relevância na gestão escolar em razão das emergentes questões contemporâneas, torna-se também necessário esclarecer o que são compreendidos como seus objetos, tendo justamente a pesquisa como sua função básica inerente.

Na visão de Santos e Paula (2012), “a gestão do conhecimento é o processo sistemático de identificação, criação, renovação e aplicação dos conhecimentos que são estratégicos na vida de uma organização”. Desse modo, abarca um conjunto de processos que são planejados e postos em prática pelos gestores tendo em vista a localização de informações e dados, a conversão desses em conhecimento, bem como a disseminação deles pela escola nos setores necessários.

Vasconcelos e Ferreira (2002), afirmam que é possível diferenciar três momentos importantes do processo de gestão do conhecimento: (a) aquisição e geração do conhecimento; (b) disseminação, compartilhamento e transferência do conhecimento; (c) codificação do conhecimento ou construção da memória. Para os autores, essa diferenciação é um recurso metodológico que favorece a análise da organização, no entanto, tais etapas não se manifestam isoladamente. Podem ser assim explicadas:

a) Aquisição e geração do conhecimento – refere-se ao conhecimento adquirido por uma organização e ao que ela própria desenvolve, segundo Santos e Paula (2012). Engloba as condições oferecidas pelo gestor na promoção da liberdade de criação, na tolerância aos erros, bem como os tempos criados para pensar (SANTOS; PAULA, 2002). A questão da inovação, como processo que visa à melhoria das condições de aprendizagem, também se aplica a esse tópico, incluindo os contínuos esforços da organização em incrementar seu trabalho a partir da utilização de conhecimentos externos.

b) Disseminação, compartilhamento e transferência do conhecimento – esse tópico refere-se à permanente disposição da organização na transformação do conhecimento em documentos e em base de dados que possam favorecer a troca entre os sujeitos. Naturalmente, a falta de confiança entre as pessoas e a escassez de momentos de encontros são impeditivos para essa prática, condições que remetem à cultura organizacional.

c) Codificação do conhecimento ou construção da memória – o esquecimento organizacional é um grande vilão das instituições escolares e uma séria ameaça aos estabelecimentos em seus processos de melhoria. A codificação da permanência das informações é condição para que o conhecimento produzido não se faça apenas reverenciado na mente das pessoas. Para que o conhecimento seja revisitado e divulgado, é necessária a criação de mecanismos de organização da memória do que foi produzido. Uma escola, como rica organização social, não pode ter sua memória de trabalho impedida pela desagregação de equipes, pela falta de vontade de uns, pela limitação de recursos, ou, ainda, pela falta de valorização dessa construção por parte dos gestores escolares.

Distintamente, muitas são as tarefas do gestor no planejamento de suas ações no que se refere à gestão do conhecimento nas diferentes etapas do processo anunciado. Para tornar mais evidentes algumas das ações intrínsecas a elas, organiza-se o quadro a seguir, que pretende, também, contemplar a pesquisa como função e condição ao seu exercício:

Quadro 9 – Atividades presentes na gestão do conhecimento e da pesquisa na gestão escolar em diferentes etapas

Etapas	Atividades presentes
Aquisição e geração do conhecimento	• Manutenção de um ciclo voltado a aprender com suas próprias operações. • Valorização do conhecimento tácito. • Criação e revisão permanente de procedimentos de trabalho. • Estímulo à permanência de espaços voltados aos tempos de estudo e à troca de informações. • Abertura da escola ao diálogo com entes externos; estabelecimento de parcerias. • Desenvolvimento de processos de articulação entre diferentes setores e funcionários. • Consolidação do espaço de assembleias entre alunos e funcionários com vistas à discussão de problemas comuns e proposição de melhorias. • Valorização do uso de recursos tecnológicos para troca de experiências, para disseminação do conhecimento e como facilitador de seu acesso (item a ser considerado em todas as etapas).
Disseminação, compartilhamento e transferência do conhecimento	• Representação, com maior rigor possível, do conhecimento construído em documentos. • Organização permanente da base de dados da escola. • Estabelecimento da prática de socialização permanente e da revisão de informações e protocolos. • Instauração de grupos por responsabilidades perante o compartilhamento do conhecimento organizacional com criação de canais de comunicação. • Manutenção da participação coletiva nos processos de avaliação do projeto pedagógico. • Valorização das reuniões de pais como espaços de compartilhamento do projeto pedagógico e de formação. • Criação de espaços de plenárias e divulgação de práticas. • Organização de seminários, espaços de debates públicos, exposição de pesquisas dos alunos e educadores, ações com as famílias voltadas à divulgação de conhecimentos.
Codificação do conhecimento ou construção da memória	• Registro permanente de planos, cursos, projetos organizacionais e facilitação de seu acesso à comunidade. • Organização e conservação dos documentos produzidos. • Manutenção e valorização dos registros imagéticos da escola (vídeos, fotos, publicações). • Valorização do acervo da biblioteca escolar, o que inclui a conservação de registros de materiais produzidos pela equipe e por alunos que sejam substantivos ao projeto pedagógico. • Criação de portfólios de pesquisas e projetos realizados na escola.

Fonte: quadro elaborado pela autora deste estudo a partir do trabalho de Vasconcelos e Ferreira (2002).

Fica claro, a partir do quadro organizado, que, mais uma vez, a perspectiva comunitária, de socialização e de validação dos conhecimentos produzidos pela escola é

característica da gestão dessa dimensão. A preservação da memória institucional, patrimônio imaterial, alarga-se na produção intelectual dos educadores e dos alunos, assumidos como sujeitos que criam sua própria história e intervêm em sua realidade.

2.8 Dimensão da gestão da formação

A gestão da formação ocupa papel central para a consolidação da escola como lugar de aprendizagens e de desenvolvimento profissional. Embora esteja contemplada por Lück (2009) na gestão pedagógica e por Vaillant (2019b) nas dimensões ideológica e cognitiva, anuncia-se, neste trabalho, a formação como dimensão em destaque, dado seu valor para a transformação que a escola requer nos tempos atuais.

Alarcão (2001, p. 20) afirma que “a escola inovadora é a escola que tem força de pensar a partir de si própria”. Tal afirmação carrega, em si, muitos dos elementos que validam e sustentam o exercício de uma gestão escolar dedicada a organizar espaços e experiências formativos no interior da escola visando à transformação.

A ideia de inovação⁴⁰, que aqui se destaca, é aquela ligada à mudança da escola, concebida no sentido de melhoria de seus processos educativos. Visar à mudança é justamente tratar de formação, visto que ela própria “deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (MARCELO, 1999, p. 27). Nesse sentido, é prioritário destacar que as intenções formativas dos gestores são, de fato, intenções de mudança, devendo sempre antecipá-las.

Retomando, mais uma vez, as palavras de Alarcão (2001), a escola *que tem força para mudar* reconhece seu inacabamento e, portanto, sua necessidade de olhar para dentro e fazer perguntas a si mesma – premissa para conhecer suas potências e fragilidades.

Por fim, *a escola que pensa* talvez seja a única capaz de enfrentar e transformar as condições adversas e paradoxais que os educadores encontram em seu exercício profissional; por isso, é preciso que as escolas se fortaleçam e se constituam em espaços privilegiados, também, para se “pensar a própria profissão” (NÓVOA, 1992a, p. 12).

⁴⁰ Como não é objetivo deste capítulo discutir o conceito de inovação, apenas esclarece-se que se tem como referência a definição ampla e multidimensional expressa por Carbonell (2002, p. 19), que a define como “um conjunto de intervenções, decisões e processos [...] que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. O autor também salienta o caráter contextual e ideológico que marca naturalmente o conceito.

Essa escola com força para pensar a si própria é, para Alarcão (2001), uma “escola reflexiva”, pautada por uma racionalidade crítica e, por conseguinte, capaz de criar os seus contextos de formação e integrá-los ao desenvolvimento organizacional. Para a autora, uma escola reflexiva é definida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Em vista disso, pode-se concluir que uma escola reflexiva é, também, uma “organização aprendente” (FULLAN; HARGREAVES, 2000), cujo desafio maior concentra-se no aperfeiçoamento contínuo.

Com base no que foi exposto, desde já, entrelaçam-se na gestão escolar as dimensões do cotidiano e da cultura escolar e a da formação, visto que a cultura organizacional é, também, determinante para a amplitude, a coerência, a permanência e o vigor das práticas formativas pensadas *na* e *para* a escola.

A escola, como lugar da formação continuada, deve ser pensada por seus gestores a partir de sua dimensão coletiva e inter-relacional, que permite sobrelevar tanto a “possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade das próprias organizações aprenderem, reforçando sua capacidade autônoma de mudança” (CANÁRIO, 2006, p. 73), ou seja, sua capacidade de *pensar a si própria*.

Isso requer o planejamento de espaços e tempos dedicados ao desenvolvimento profissional, além de recursos materiais que viabilizem os encontros profissionais. Não basta desejar a mudança da escola e esperar que os educadores tenham iniciativas para percorrer caminhos mais investigativos em prol da melhoria de suas práticas; é preciso que os gestores mobilizem, permanentemente, esforços na criação de contextos de aprendizagem profissional. Nas palavras de Canário (2006, p. 74, grifos meus):

a otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que experiências vividas no cotidiano profissional se transformem em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e pesquisa em níveis individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o contexto em que trabalham.

Segundo o autor, o planejamento acurado da formação evita a atitude imediatista, visto que essa “tende a reduzir as situações formativas a situações informativas ou de

treino” (CANÁRIO, 2006, p. 82), conferidas a uma racionalidade técnica. Ademais, garantir um sentido estratégico à formação significa “passar da lógica do programa de ações para a lógica do dispositivo permanente de formação”⁴¹, inclusive, concebendo a formação como espaço para a resolução de problemas.

A visão de Canário (2006), mais uma vez, corrobora a importância do planejamento da ação gestora para evitar improvisos ou atitudes amadoras, que podem, até mesmo, criar desânimo e desalento entre a equipe de educadores.

Planejar a formação implica considerar os pressupostos teóricos que embasam todo o contexto formativo, o que inclui os dispositivos e o currículo da formação. É notável compreender que toda a cadeia formativa carrega implícita e explicitamente concepções que influenciam diretamente todos os processos de formação desenvolvidos na escola, bem como seu próprio desenvolvimento como organização social.

A dimensão da formação deve ser vista como ponto estratégico da mudança da organização escolar e envolve a elaboração de um plano de formação, balizado pelo projeto político-pedagógico institucional e integrado ao Plano de Ação gestor. Este último, objeto desta pesquisa, por sua vez, é um instrumento de gestão que explicita, por meio das ações pretendidas, as imagens que se têm de espaço formativo, o paradigma de formação almejado, as concepções que se têm do profissional em formação, entre outros aspectos que configuram a experiência da escola em consolidar-se como organização aprendente.

Portanto, tendo em vista a multiplicidade de aspectos que interatuam na gestão da formação na escola, delineiam-se alguns pressupostos a serem considerados pelos gestores a partir de um paradigma de formação baseado em uma racionalidade crítica, para a qual se orienta esta pesquisa.

Todos esses pressupostos foram elaborados tendo como sentido maior as ideias-força de Freire (2016), entre elas, a convicção de que a Educação “precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito” (FREIRE, 2016, p. 67) e que ela “somente é instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto em que está enraizada”⁴². Os seguintes pressupostos também estão baseados nos preceitos teóricos de Canário (2006) e Marcelo Garcia (1999) no que tange à formação de professores.

⁴¹ CANÁRIO, op. cit., p. 82.

⁴² FREIRE, op. cit., p. 67.

A racionalidade crítica está vinculada a um modelo conceitual de formação de professores de orientação social-reconstrucionista, que busca “desenvolver a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 44).

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada e, de acordo com DINIZ-PEREIRA (2014, p. 39),

acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir – uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente problemática [...].

No modelo crítico, o professor é visto “como alguém que levanta um problema” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40), o que, no “modelo freireano”, significa pressupor um processo dialético em que “se questionam o conhecimento existente, o poder e as condições” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40). Além disso, nesse modelo, o professor é compreendido como intelectual que cria os sentidos de sua ação, senhor de sua vontade, ator político e “sujeito comprometido com seu tempo” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 44).

Para Canário (2006, p. 78), o professor deve ser concebido como “profissional que toma decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, que equaciona problemas e que inventa soluções originais”.

Esse professor indagador incorpora um compromisso social e ético na busca por conceber suas práticas educativas tendo em vista formas justas e democráticas de vida. Por isso, o currículo da formação, sob uma perspectiva crítica, deva contemplar dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas para que se ajuste às necessidades que emergem da escola na atualidade.

A reflexão, neste modelo de formação, de acordo com Kemmis (1985⁴³, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 44), refere-se “às relações entre pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos, pressupõe e prefigura relações sociais e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares”. Define-se, portanto, como uma “prática que expressa o nosso poder para reconstruir a vida social, participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social”⁴⁴.

⁴³ KEMMIS, S. Critical reflexion. In: WIDEEN, M. F. ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. The Falmer Press, 1987. p. 71-90.

⁴⁴ KEMMIS, 1985, apud MARCELO GARCIA, 1999, op. cit., p. 44.

No processo crítico-reflexivo, os sujeitos praticantes dirigem-se à “maior autonomia e emancipação” (LIBERALI, 2018, p. 31), implicados na busca pela transformação social.

De acordo com a orientação social-reconstrucionista, nos contextos formativos, a teoria se faz integrada na prática, dado que a prática é concebida como o espaço potencial e propício para a construção do pensamento crítico. Desse modo, a articulação entre teoria e prática é o meio pelo qual se pretende, nessa perspectiva, atingir os objetivos propostos na formação.

As experiências dos sujeitos são muito valorizadas e constituem-se como recursos fundamentais para a formação. Diferentemente de modelos baseados em uma racionalidade técnica, as experiências dos sujeitos não são buscadas como forma de se identificar lacunas na formação, mas são valorizadas e constituidoras de material formativo por excelência (CANÁRIO, 2006).

As experiências, portanto, oriundas da vida real, são sempre plurais e de natureza complexa. Da vida pessoal e profissional, emerge um conjunto de situações problemáticas, que, por se constituírem como fenômenos sociais, não admitem soluções prontas e padronizadas, todavia, requerem reflexão crítica, tornando-se precioso material para a construção das propostas formativas centrada na escola.

Nesse sentido, concebe-se que os “recursos endógenos” (CANÁRIO, 2006, p. 79) à escola são meios privilegiados de realização da formação. Por isso, a pessoa emerge como sujeito da sua própria aprendizagem, em contextos de interação coletiva que ultrapassam a visão estreita e individual da sala de aula e ganham a perspectiva da organização.

Considera-se, assim, que, como sujeito do processo, e não objeto, o educador não pode ser subjugado, mas, sim, promovido em sua própria trajetória e implicado com os objetivos inerentes ao seu próprio desenvolvimento profissional. A formação, nesse sentido, “deve levar em conta os problemas e necessidades percebidos pelos profissionais em formação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 55), pois eles são corresponsáveis, ao lado dos gestores, pela idealização do seu plano de formação. Daí o sentido de uma formação que seja centrada na escola.

Afastando-se, necessariamente, de um modelo fundado na reprodução e na pedagogia do modelo, defende-se, na acepção de Canário (2006), que os educadores, na condição de formadores ou de sujeitos da formação, sejam reconhecidos como analistas simbólicos, pesquisadores de sua ação, capazes de pensar contextos marcados pela

incerteza. Isso exige “o desenvolvimento de elevadas capacidades de abstração, a aquisição de uma visão sistêmica que lhes permita lidar com a complexidade, [...] e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interação com os pares” (CANÁRIO, 2006, p. 68).

Outrossim, em uma escola reflexiva que pensa a si própria, a formação é ação pesquisadora, onde há o “questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade, em sentido teórico e prático” (DEMO, 2012, p. 36).

A pesquisa é a afirmação da historicidade dos sujeitos e de sua capacidade crítica e de intervenção na realidade. Por isso, faz-se centro dos processos formativos em uma racionalidade crítica ao permitir a reconstrução de práticas e a construção de novos conhecimentos.

Nos sentidos apresentados, visando a uma síntese das ideias aqui defendidas, conclui-se que a gestão da formação baseada em uma racionalidade crítica com orientação social-reconstrucionista prevê:

- a reflexão como possibilidade de emancipação, prática que entrelaça pensamento e ação no sentido da reconstrução da vida social;
- professores como sujeitos indagadores, críticos, políticos e conscientes de seu papel perante a transformação da realidade;
- a pessoa como sujeito da sua própria formação;
- os problemas e as experiências da vida social admitidos em sua importância estratégica nas propostas formativas;
- a pesquisa como meio para que os educadores se tornem sujeitos críticos e se lancem à intervenção na realidade.

Todos os elementos aqui tratados geram base fundamental para a análise das intenções formativas expressas no Plano de Ação dos gestores, sujeitos desta pesquisa. Ao se constituir como um instrumento de reflexão sobre as intenções formativas da gestão escolar, a elaboração do Plano de Ação favorece plenamente a formação continuada do gestor, porque o incita a uma postura pesquisadora perante a sua prática e conecta formação e trabalho.

Concorda-se, dessa forma, com Nóvoa (1992a, p. 25), que afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

À maneira de conclusão deste capítulo e, consolidando a gestão da formação como dimensão de especial valor no planejamento das ações dos gestores, segue-se, no capítulo 3, para a discussão sobre o Plano de Ação, instrumento de reflexão sobre as intenções formativas da gestão escolar.

CAPÍTULO 3 – O PLANO DE AÇÃO COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

Para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. [...] A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. (FREIRE, 2003, p. 10)

Este capítulo dirige-se à apresentação e à discussão de aspectos que compõem um Plano de Ação da gestão escolar, concebendo-o como instrumento de pesquisa e de reflexão sobre a prática gestora, potencializador do desenvolvimento profissional.

Para tanto, neste capítulo, organiza-se a discussão do que se constitui como um Plano de Ação sob três vertentes: a simbólica, a reflexiva e a funcional, inspiradas em preceitos teóricos da Filosofia, da Sociologia, da Linguística e da Administração, principalmente. Como autores de referência para a organização dessas vertentes, destacam-se: na vertente simbólica, Machado (2016) e Tuan (2013); na vertente reflexiva, Zabalza (2004) e Freire (2016); e, do ponto de vista de uma vertente funcional do Plano de Ação, Barbier (1996) e Matus (1991); esse último encontra-se na esfera do planejamento estratégico.

De modo geral, a ideia de “fazer planos” não se limita à educação e à formação, pois se apresenta em domínios e ocupações muito variados, que abarcam desde o urbanismo, a arquitetura, a comunicação, a política e a gestão de serviços até inúmeras outras esferas do trabalho. Além disso, tal como se apresenta na vida cotidiana, *plano* é palavra impregnada de promessa, que parece carregar, em si, a essência da renovação de práticas e de situações.

De um ponto de vista mais estreito, entretanto, a capacidade de elaboração de um plano também ascende à maior valorização ou destaque social, visto que “grupos sociais mais dominados apresentam as mais fracas possibilidades de elaboração de estratégias ou projetos de ação de grande amplitude no domínio socioprofissional” (BARBIER, 1996, p. 24). A capacidade analítica de planejar é, portanto, recurso que possibilita a conscientização e a emancipação do sujeito.

Nesse sentido, ainda que aqui não se pretenda discutir a distinção entre os diferentes ofícios e profissões do ponto de vista da constituição das oportunidades e das desigualdades sociais, cabe fazer um justo apontamento: a elaboração de *Planos de Ação* oferece ao gestor escolar a possibilidade de “projetar e conduzir o seu próprio itinerário de desenvolvimento e, por conseguinte, a sua personalidade social” (BARBIER, 1996, p. 24). Assim, o gestor intelectualiza suas práticas, o que pode favorecer sua profissionalização. Desse modo, seu domínio pode ser considerado de grande relevância para a valorização da profissão do gestor escolar ao fundar sua profissionalidade em um lugar de pesquisa e de transformação de sua prática, e não de reprodução da realidade já proclamada por outrem.

Como instrumento particular de trabalho do gestor, o Plano de Ação é a materialização de um documento que se articula com os pressupostos do projeto político-pedagógico escolar (PPP), sendo a expressão das intenções diante das diferentes dimensões da gestão escolar.

Imbuído de princípios e valores que guiam a organização escolar no PPP, o gestor, em consonância com a leitura da realidade escolar e com a composição das vozes dos diferentes setores da escola, compõe seu Plano de Ação como plano de trabalho anual (ou na periodicidade desejada). Tal plano é compreendido como um instrumento aberto, que, no cotidiano, admite variados ajustes e interrogações, e, conseqüentemente, constitui um lugar de reflexão permanente sobre a prática.

Assim, um Plano de Ação não tem natureza descritiva ou prescritiva, pois é um instrumento autoral, que carrega os quadros mentais que acompanham a ação do gestor no cotidiano e nas diferentes esferas de sua atuação; é farol a guiá-lo na vastidão da rotina e nos percalços da atividade educativa.

3.1 O Plano de Ação em uma vertente simbólica

As mais diversas histórias estão povoadas de florestas e recantos onde a escuridão predomina. Manguel (2016, p. 227) lembra que “a floresta abandonada é o lugar pelo qual temos de passar para dela emergir mais conscientes de nossa humanidade”; e, para traduzir o que ainda está por vir, recorre às imagens de florestas nas margens de outros mundos, florestas da noite da alma, florestas de ameaça visionária, florestas vivas que

avançam para derrotar Macbeth ou, ainda, à floresta negra na qual João e Maria traçam seu destino.

A jornada na travessia é condição nas histórias para a promessa do céu aberto, da visão limpa, do encontro com o outro, da transformação. Por isso, a busca pelo mundo imaginado que se espera encontrar além-floresta é sempre assunto da ordem da utopia.

A utopia pode ser anunciada como condição para que se germinem os Planos de Ação na gestão escolar, pois sua renúncia poderia significar desânimo e descrença na transformação da realidade. A palavra origina-se do grego: *ou* (não) + *topos* (lugar) e foi criada pelo humanista inglês Thomas Morus (1478-1535) há mais de quinhentos anos, como título de seu livro, indicando o nome de um país imaginário, idealizado, desejado:

Durante meio milênio, esta bela palavra, que quer dizer não lugar, mas também pode se traduzir por eutopia – lugar da felicidade –, fez um longo percurso cheio de enigmas. Promessa, esperança, simulação antecipadora, horizonte de nossos desejos, a utopia tem um destino comum: a severa e lúcida crítica da realidade. O fundamento da utopia é a crítica do presente (NOVAES, 2016, p.12, grifos meus).

A travessia da floresta anuncia a possibilidade de encontro com o novo, assim como o lampejo de um país imaginado traduz o desejo por algo melhor diante da crítica ao estado vigente, na posse das tensões e das latências de transformação que habitam o homem e a mulher.

Embora a ideia de utopia possa simbolizar, para alguns, o anteprojeto, a inviabilidade do plano por se tratar de algo impraticável, não há como se lançar a qualquer busca sem certa ânsia para aproximar as imagens que a distância impede, de maneira que “o tempo da utopia se faz marcado pela esperança como afeto político central” (SAFATLE, 2016, p. 298). É por isso que viver contra a utopia é viver sem esperanças – condição sob a qual não se fazem planos, não se atravessa a escuridão da incerteza.

No mundo dominado pela racionalidade técnica, a utopia consiste no trabalho permanente de crítica sobre si mesmo e sobre o contexto, o que se torna material que dá base e legitimidade à elaboração de um Plano de Ação na gestão escolar.

O permanente *pretender ser* é o desejo da mudança, que caracteriza a condição de existência humana tal como caracterizou Marx (1985) ao distinguir o trabalho humano da atividade de uma aranha tecendo sua teia. O trabalho é o meio pelo qual se torna possível imaginar, prever, antecipar e construir planos, uma vez que “a realidade humana é primariamente pretensão, projeto” (MARÍAS, 1988⁴⁵, apud MACHADO, 2016, p. 30).

⁴⁵ MARÍAS, J. La felicidad humana. Madrid: Alianza, 1988.

Assim, um Plano de Ação, na gestão escolar, é sempre desencadeado por certa utopia, que coloca a esperança em jogo e dá possibilidade de se *lançar mundos no mundo*, como poetizou Veloso (1998): “porque a frase, o conceito, o enredo, o verso, (e, sem dúvida, sobretudo o verso), é o que pode lançar mundos no mundo”.

A relação entre os conceitos de *espaço* e *lugar* revela-se plenamente presente quando se conceitua um Plano de Ação, visto que é possível compreendê-lo como um lugar pretendido, um “objeto social da paisagem” (SANTOS, 2012, p. 53) concebido a partir de uma dimensão espacial dos fazeres do gestor.

Alargando-se a compreensão dos conceitos de espaço e lugar para abranger uma geografia simbólica e humana, recorre-se à interpretação de Tuan (2013), que concebe “lugar como segurança” e “espaço como liberdade”, entendendo que “estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 2013, p. 11). Nessa perspectiva, em contraste com o espaço como todo indiferenciado, o conceito de lugar torna-se corpo carregado de simbolismos e expande-se ao se amalgamar com a experiência humana, os sentimentos, a cultura, as relações sociais, a história e a paisagem.

Podemos, portanto, conceber um Plano de Ação como um lugar no qual a “pausa no movimento” (TUAN, 2013), obtida com sua materialização, permite ao gestor o estabelecimento de maior intimidade com a realidade, a representação de seus afetos, a expressão da amplitude de sua experiência e de seu conhecimento.

Compreender um plano como um lugar preñado de sentimentos e símbolos da experiência humana no mundo provoca a necessidade de um “deslizamento do significado da cartografia *stricto sensu* para uma cartografia simbólica” (MACHADO, 2016, p. 177), na busca por caracterizá-lo em um sentido antropológico.

Para Lévy (1994⁴⁶ apud MACHADO, 2016, p. 177), “o universo humano é constituído por diferentes espaços”. Segundo o autor, os portulanos, os mapas e as ferramentas matemáticas, que permitem a representação dos espaços territoriais e das mercadorias, superpõem-se ao espaço do conhecimento, que pode ser representado por *cinemapas*. Nessa perspectiva, pode-se relacionar um Plano de Ação a um *cinemapa*, que é um “instrumento de orientação no espaço do conhecimento”, uma “carta viva que incorpora a dimensão tempo, transformando-se continuamente em sintonia com a realidade em construção”⁴⁷.

⁴⁶ LÉVY, P. *L'intelligence collective – pour une Anthropologie du Cyberspace*. Paris, La Découverte, 1994.

⁴⁷ MACHADO, op. cit., p. 177.

Segundo Machado (2016)⁴⁸, em latim, *mappa* significa “pequena toalha ou guardanapo, algum tipo de folha em que se representa a localização de um terreno ou as posições relativas de acidentes geográficos”. Buscando-se, entretanto, a configuração de um Plano de Ação como um mapa concebido em uma cartografia simbólica, podemos caracterizá-lo segundo alguns elementos fundamentais apresentados pelo autor, a saber:

- todo mapa é presença e é ausência;
- todo mapa traduz um esquecimento coerente;
- todo mapa expressa um ponto de vista;
- todo mapa consiste em um mapa de relevâncias;
- todo mapa pressupõe um contexto em que se enraiza.

O processo de elaboração de um Plano de Ação, compreendido como *cinemapa* ou como um *mapa de intenções*, aproxima-se do exercício de um geógrafo na representação de uma paisagem, de um urbanista ao traçar modelos de deslocamento nas cidades, de um arquiteto em seus projetos estruturais ou, ainda, de um viajante ao traçar rotas e paradas. Nesses sentidos, a linguagem cartográfica colabora para uma aproximação da dimensão espacial de um Plano como objeto que presentifica, em menor escala, um território de análise em suas relevâncias e em seus itinerários localizadores.

Partindo-se dessa categorização, faz-se relevante destacar a natureza contextual da qual um Plano de Ação é constituído, adquirindo uma relação tão intrínseca ao contexto do qual nasce, que, na ausência desse referencial, não possui sentido ou legitimidade.

Da mesma forma, a feitura de um Plano de Ação pressupõe escolhas e, portanto, impõe ao gestor a decisão de silenciar, destacar ou obnubilar concepções e intenções. Seu valor é adquirido, assim, pelo que carrega e pelo que omite, sendo esse um critério sugerido à sua análise.

Além disso, um Plano de Ação, entendido como um *mapa de intenções*, é um localizador de referências dependentes de outros sistemas e, a partir das quais, se concretiza em escalas e formas. Seja uma ilha, seja uma cidadela ou uma via, o mapa tem sempre um referente maior, um mapa-múndi do qual é subsidiário. No caso do Plano de Ação, seu sistema de referências principal é o projeto político-pedagógico da escola e, com ele, deve estar intimamente comprometido.

⁴⁸ Ibidem, p. 175.

Da mesma forma, como qualquer mapa, um Plano de Ação traz, em sua concepção, os elementos relevantes do contexto do qual nasce. Esses elementos estão conectados entre si e amalgamados nas experiências e na história de vida de seu autor, o gestor escolar. Na escolha de suas intencionalidades, o gestor escolar torna-se, assim, um cartógrafo de relevâncias, construindo um instrumento que carrega, em si, seu passado e sua visão de mundo. Tal instrumento constitui-se no presente e mira intenções para o futuro.

Na mesclagem entre pesquisa e cartografia, a metáfora do mapa colabora para que se compreenda a construção de um Plano de Ação na gestão como instrumento que possibilita a travessia na escuridão floresta afora, no mundo incerto e complexo: empreitada para a qual se requer planejamento e precisão. Isso porque, como alerta Machado (2016, p. 185) “todos que se aventuram [...] sem dispor de algum tipo de mapa, tácito ou explícito, parecem, sem dúvida, condenados a se perder”.

Uma vez alcançada sua forma, um Plano de Ação, esse lugar simbólico no qual intenções e experiências se interconectam e se configuram, concretiza-se como instrumento com dimensões especiais, tais como: vertical e horizontal, massa, volume, espaciosidade, interior e luz, experiências que o corpo conhece intimamente (TUAN, 2013). Assim, como um objeto material, um símbolo visual proeminente, um Plano de Ação oferece ao gestor possibilidades de afeição mais duradoura com a realidade, permitindo o alargamento de sua consciência.

O trabalho de construção, como qualquer atividade complexa, favorece o desenvolvimento de maior atenção às dimensões de seu exercício profissional, percepção aos detalhes de sua prática, acuidade perante seus anseios e, quiçá, sensibilidade.

Tuan (2013, p. 134) afirma que “a forma construída tem o poder de aumentar a consciência e tornar mais nítida a diferença existente na temperatura emocional entre ‘interior’ e ‘exterior’”. Embora o autor se refira, particularmente, a obras arquitetônicas, desloca-se aqui sua acepção para a materialidade de um Plano de Ação, que, como obra construída, adquire temperatura emocional entre seu conteúdo explícito e seu entorno.

Ao tornar vivo um Plano de Ação no cotidiano escolar, o gestor permite que ele impacte diretamente seus fazeres e sentidos, potencializando a consciência de suas escolhas e ações.

Retomando Manguel (2016, p. 224), pode-se dizer que o ser humano quer sempre “conhecer a extensão plena daquilo que supostamente o envolve”. Seja na escuridão da

floresta, seja no cotidiano escolar, “conjuram-se lugares partindo de uma experiência própria e singular para outra que se faça estranha e, quem sabe, melhor”⁴⁹.

3.2 O Plano de Ação em uma vertente reflexiva

A elaboração de um Plano de Ação situa-se no campo dos processos mentais e intelectuais. Esses processos se reportam à realidade, mas o real representado é um real construído ou reconstruído pela atividade mental: a representação é, em relação às realidades às quais se reporta, uma “entidade psicológica nova”, conforme expressão cunhada por Denis (1982, p. 134⁵⁰ apud BARBIER, 1996, p. 37), dotada de uma existência própria e independente.

Essa entidade, com existência e força próprias, é objeto material cujo processo de idealização e manufatura exige a mobilização de diversos recursos cognitivos por parte dos sujeitos autores, os quais englobam, entre outros domínios, a linguagem e o pensamento crítico.

Desse modo, do ponto de vista da vertente reflexiva, neste texto constituída no intento de exploração didática do conceito, o Plano de Ação da gestão escolar será analisado como instrumento reflexivo, potencializador do desenvolvimento profissional e da conscientização e, conseqüentemente, dirigido à transformação da realidade.

Para tanto, se discutirá o papel da escrita como promotora de aprendizagens e do desenvolvimento profissional na gestão escolar, o que perpassa a síntese, a socialização de experiências e a memória documental dos fazeres profissionais.

3.2.1 O Plano de Ação como instrumento reflexivo

Para muitos teóricos, como Canário (2006) e Imbernón (2009), é na escola que os profissionais aprendem sua profissão. É no seio de sua atividade profissional que os gestores se depararão com situações problemáticas que exigirão deles determinadas aprendizagens, e essas poderão impulsionar seu desenvolvimento profissional.

⁴⁹ MANGUEL, op. cit., p. 224.

⁵⁰ DENIS, M. *Les images mentales*. Paris: PUF, 1979.

A tarefa de construir um Plano de Ação comumente se constitui como uma situação problemática no cotidiano do gestor. Funda-se em sua consciência quanto à necessidade de intervenção no contexto escolar, exigindo que ele aprenda a observar criticamente a realidade e a planejar suas ações de intervenção a partir da delimitação de objetivos compartilhados com o coletivo ao qual pertence.

Uma situação problemática pode ser compreendida como uma zona indeterminada da prática (SCHÖN, 2000), que envolve incertezas e conflitos, inclusive, de natureza ética. Por isso, extrapola os limites da racionalidade técnica, que encerra os gestores como meros aplicadores de soluções técnicas em práticas rotinizadas e alienantes e, ao contrário, os anuncia como intelectuais que refletem criticamente sobre sua realidade, porque compreendem que estão nela e com ela.

Como instrumento de trabalho que sustenta a profissionalização na gestão e tem como objeto o desenvolvimento profissional, o Plano de Ação pode ser compreendido, na perspectiva sócio-histórica, como artefato cultural, mediador da ação do sujeito em uma atividade social (LEONTIEV, 1972):

as atividades, segundo Leontiev (1972), surgem a partir de uma necessidade vivida por um grupo social. A partir da percepção dessa necessidade, objetos idealizados são construídos e movem as ações dos participantes, o que concretiza a atividade (LIBERALI, 2018, p. 19).

É a necessidade, portanto, que lança o sujeito à atividade, a qual propicia oportunidades para o desenvolvimento individual e coletivo. No quadro da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), Vygotsky (2001), Leontiev (1977) e Engeström (1999) focalizam o estudo das atividades sociais, “nas quais os sujeitos estão em interação com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes” (LIBERALI, 2009, p. 12). Esse estudo visa a “pensar a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006⁵¹, p. 26 apud LIBERALI, 2009, p. 12) e, com isso, participar conscientemente de sua transformação. Por isso, é da vida que se vive na gestão escolar que se extrairão oportunidades para a reflexão sobre a prática profissional e a realidade, bem como para a sua transformação.

Por esse motivo, o processo de construção do Plano de Ação na gestão escolar, quando desencadeado por sujeitos que se propõem a atuar colaborativamente em torno de objetivos compartilhados, constitui-se como atividade social capaz de engajá-los em um processo de conscientização. Freire (2016, p. 17) elucida o significado dessa palavra:

⁵¹ MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Teses sobre Feuerbach. 9 ed. Trad. Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la.

A relação entre conscientização e reflexão é íntima e indissociável. Conceber a reflexão em uma perspectiva crítica, tal como defendida por Freire (2016), é pensar a formação dos gestores dirigida à sua conscientização, tendo em vista a transformação social. O Plano de Ação, como instrumento central no processo de planejamento da ação gestora, deve ser compreendido como artefato mediador no processo de desenvolvimento profissional e, nessa perspectiva, promotor da reflexão.

Ao lidar de forma crítico-reflexiva com as situações problemáticas envolvidas nos processos de elaboração do Plano de Ação, o gestor participa de uma atividade social que propicia um contexto de construção de conhecimento conjunto no confronto de ações com os demais gestores. Criam-se espaços propícios ao estabelecimento de zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs), conceito central para a criação de espaços colaborativos no contexto escolar, compreendidos como *práxis*, isto é, como “atividade prático-crítica” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 46). Uma ZDP, conceito criado por Vygotsky, é compreendida como uma “unidade sócio-histórica”, uma “unidade aprendizagem-desenvolvimento”. Esse conceito expande-se além do entendimento de zona como lugar determinado, pois é “uma abstração, um ‘espaço de vida’ que é inseparável de ‘nós que a produzimos’” (HOLZMAN, 1997, p. 60). Acerca desse conceito, Magalhães (2009, p. 7) esclarece que a

ZDP é entendida [...] como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e instrumento, como apontam os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “instrumento-e-resultado”.

Uma ZDP, espaço dialético de tensões e contradições, pode ser constituída ao longo do processo de construção de um Plano de Ação na gestão escolar, sendo esse, conforme já afirmado, um contexto favorável ao desenvolvimento da consciência crítica dos gestores.

Defende-se, portanto, que se priorize, na gestão escolar, a construção colaborativa dos Planos de Ação como instrumentos reflexivos, que favorecerão o desenvolvimento profissional e a transformação da realidade vigente, concebendo a escola como local não

neutro, e seus autores como intelectuais responsáveis por formar cidadãos críticos na sua comunidade.

Nesse sentido, reforça-se que pensar o Plano de Ação como instrumento reflexivo implica desvelar a realidade através da consciência crítica, conduzindo os seres humanos à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se (FREIRE, 2016, p. 16). Isso porque:

é mediante a reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele emergirá, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica – liberta o homem, ao invés de subjugar-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações no mundo, visando a ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que promovê-lo em sua própria trajetória (FREIRE, 2016, p. 68).

Busca-se, portanto, defender um processo de construção e de análise crítica permanente do Plano de Ação na gestão escolar que esteja, de fato, comprometido com a tomada de consciência do gestor. Ele poderá tratar o Plano de Ação apenas como instrumento burocrático, de cunho reprodutivo, alienando-se de seu papel social em uma perspectiva tecnicista; ou, ainda, em uma concepção crítica da Educação, ao se fortalecer em uma comunidade de aprendizagem profissional, poderá torná-lo instrumento reflexivo, mediador de sua própria aprendizagem, tendo como objetos seu desenvolvimento profissional e a transformação da realidade. É esse último o sentido que se deseja.

3.2.2 O Plano de Ação como produção escrita

Tristes Trópicos é uma combinação de relato de viagem e de estudo etnográfico produzido pelo etnógrafo Lévi-Strauss (1995), em um esforço de conferir uma dimensão mais humana ao seu trabalho acadêmico. Apresentado ao público em 1955, o livro foi escrito no desejo de seu autor de desempacotar as diversas experiências vividas no Brasil em suas andanças e aventuras exploratórias entre a poeira do cerrado, as comunidades indígenas e o húmus da floresta tropical. Sua escrita revela o desejo de olhar para si na trajetória vivida, alargando, em sua narrativa, o campo, incluindo a paisagem, os povos primitivos e questionando a si mesmo como etnólogo em atividade. Nas palavras do autor:

olhando no retrospecto, devo admitir que, em *Tristes Trópicos*, há uma determinada verdade científica que talvez seja maior do que em nossos trabalhos objetivos, porque o que eu fiz foi reintegrar o observador ao objeto de sua observação. É um livro escrito com uma lente que se chama olho de

peixe, se não me engano. [...] Ela mostra não só o que está na frente, mas também o que está atrás da câmera. Portanto, não é uma visão objetiva de minhas experiências etnológicas, é um olhar para mim vivendo essas experiências (LÉVI-STRAUSS, 1995⁵², apud WILCKEN, 2011).

O livro se transformou em um marco da antropologia e transformou-se no que viria a ser conhecido como “etnografia reflexiva, gênero que prosperou a partir de 1960” (WILCKEN, 2011, p. 206).

Na citação, Lévi-Strauss (1995) ilumina o entendimento de que sua lente era capaz de captar muito mais do que as cenas externas, sobretudo porque a fotografia se tornara metáfora do que era seu processo de autoconhecimento, de percepção de si em ação.

A produção intelectual, artística ou não, guarda, em si, um duplo mecanismo no qual se apreende parte da realidade ao mesmo tempo em que ela é amalgamada com a subjetividade de seu autor, seu modo de ser, de sentir e de pensar a vida que vive. Justamente por isso, o processo de autoria implica olhar para dentro na medida em que se olha para fora.

Um Plano de Ação é, também, uma obra autoral, capaz de refletir, tal como a lente de uma câmera, a visão de mundo de seu autor, o modo como ele se vê no curso da vida diante de seus problemas e dilemas profissionais. Permite, pois, a reflexão sobre camadas mais profundas da experiência do gestor, além daquelas que, explicitamente, estão escancaradas em uma imagem superficial do documento.

Escreveu Lévi-Strauss (1970), em tom desesperançado, que “a primeira coisa que vemos quando viajamos pelo mundo é a nossa própria sujeira, atirada na cara da humanidade” (LÉVI-STRAUSS, 1970⁵³ apud WILCKEN, 2011, p. 207). Certamente, não será exatamente a sujeira das tragédias humanas que se tornarão reflexos das experiências no Plano de Ação – embora ele possa explicitar uma série de desigualdades de oportunidades no seio da escola. No entanto, como enquadramento de uma cena, tal como em uma fotografia, um Plano de Ação, como instrumento reflexivo, possibilita o encontro com a cultura, com os valores morais, com as incertezas, com as dificuldades e com os problemas da atividade gestora, provocando a instalação de perguntas que podem mobilizar os sujeitos à ação.

Como destacou Lévi-Strauss (1995), a reintegração do observador ao objeto de sua observação – neste caso, o Plano de Ação – oferece uma perspectiva de análise mais

⁵² LÉVI-STRAUSS, C. **Saudades do Brasil**. A Photographic Memoir. Seattle, WA: University of Washington Press, 1995.

⁵³ LÉVI-STRAUSS, C. **The Raw and the Cooked**: Introduction to a Science of Mythology 1. Londres: Jonathan Cape, 1970.

humana e natural aos fazeres profissionais e concretiza a singularidade e a complexidade presentes em qualquer ato de cunho autoral.

A análise de um plano é, portanto, a análise de um contexto que integra a realidade objetiva e subjetiva, consolidando uma ideia de unidade ao invés da fragmentação dos elementos percebidos. Nesse sentido, a escrita, como elemento mediador da atividade social, carrega significados profundos, iluminando concepções diversas dos autores do plano. Isso porque a linguagem, como motor e instrumento da ação, materializa o processo reflexivo do gestor ao mesmo tempo que constitui sua prática educativa (LIBERALI, 2018).

Manguel (2016, p. 119), ao tratar da curiosidade e investigar como o ser humano coloca perguntas no mundo, afirma que “sempre soube que as palavras dos outros o ajudavam a pensar”. Para o autor, cada livro pode ser um oráculo ao responder aos seus leitores questões das mais diversas naturezas.

A linguagem é a ferramenta essencial para que se investigue a realidade, se raciocine sobre o que se vive e se intervenha. Permite a reestruturação do ato de pensamento em diferentes níveis, abrangendo as formas de ação reflexiva, que perpassam os atos de informar, descrever, confrontar e desconstruir as próprias ações (SMYTH, 1992⁵⁴ apud LIBERALI, 2018, p. 68), e que podem se relacionar aos domínios sociais de comunicação: narrar, relatar, argumentar e descrever (DOLZ, SCHNEUWLY, 1996⁵⁵ apud LIBERALI, 2018, p. 68).

Portanto, ao dar conta de dispositivos estruturados na produção escrita, o gestor pode contribuir de forma poderosa para reforçar o estatuto dos educadores como profissionais que produzem seus próprios saberes e que são capazes de explicitá-los, fundamentá-los e comunicá-los (CANÁRIO, 2006).

Passarelli (2019) colabora com o entendimento do papel da escrita na formação continuada do gestor ao afirmar que,

por ser a escola a instância pública de uso da linguagem, é nela que devemos propiciar situações favoráveis para o sujeito constituir-se como cidadão participativo [...] A linguagem é atividade constitutiva histórica e social, produzida por sujeitos, que interagem, na maioria das vezes, por textos, seguindo padrões dos lugares sociais estipulados pela sociedade da qual fazem parte. Como cada sujeito se constitui diferente do outro, a liberdade de cada um é preservada (PASSARELLI, 2019, p. 81).

⁵⁴ SMYTH, J. **Teachers' work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, Sum. 1992.

⁵⁵ DOLZ, J., Schneuwly, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris. ESF éditeur, 1998.

Outrossim, essa autora incentiva que a educação linguística também faça parte da formação continuada com “ações pedagógicas que, reflexivamente, estabeleçam o diálogo da teoria com a prática pedagógica” (PASSARELLI, 2019, p. 85). Defende, portanto, a instauração de “espaços para o trabalho que permitam a teorização da experiência e a interpretação prática de conhecimentos teóricos”⁵⁶, teorização essa que é plenamente favorecida mediante o uso do Plano de Ação como instrumento reflexivo da prática gestora.

Como produção escrita, dessa maneira, o Plano de Ação possibilita ao gestor o distanciamento de suas ações, tornando-o outro de si mesmo e, com isso, potencializando sua capacidade de reflexão. Esse deslocamento de ponto de vista é obtido em diversos estágios da produção escrita, desde a escolha da forma de dizer, do conteúdo do dizer até o que a leitura suscita.

Zabalza (2004) contribui para que se pense o poder da escrita como recurso formativo para o próprio gestor no âmbito da produção de seu Plano de Ação, quando analisa a produção de diários de aula:

tanto escrever sobre o que fazemos como ler o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação e ver as coisas e nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo (ZABALZA, 2004, p. 136).

Interessa destacar o termo que Zabalza (2004) conferiu ao diário de aula chamando-o de “oásis reflexivo”. Talvez seja justamente a ideia próxima que se pode ter diante do Plano de Ação do gestor, à medida que esse documento se torne lugar de reflexão, parceiro dialógico do gestor durante todo o curso de sua atividade na escola. Isso porque sua produção escrita pode “fomentar a emancipação do aprendente como sujeito histórico”, nesse caso, o próprio gestor em formação continuada, favorecendo que seja capaz de “gerir sua própria vida e de se construir no seu próprio projeto de dizer, de modo a se tornar, também, um criador, e não apenas reproduzidor de conhecimento” (PASSARELLI, 2019, p. 82).

Entretanto, ao tratar do Plano como objeto que se distancia de seu autor e o torna outro, corre-se o risco de estabelecer um compromisso com o positivismo, marcado pela separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. Por isso, o distanciamento aqui

⁵⁶ PASSARELLI, op. cit., p. 85.

conferido está centrado na lida cotidiana, pois “eu só me distancio querendo estar dentro dela, senão eu não me distancio” (SANTOS, 2007, p. 211).

A melhor palavra para definir nosso processo de distanciamento talvez seja exotopia. Eu só posso estar fora daquilo que eu estou dentro. Eu preciso me distanciar para um outro lugar para enxergar aquilo que é meu. Eu me torno um outro da minha própria história (GERALDI, 2003⁵⁷ apud SANTOS, 2007, p. 212).

O conceito de exotopia deve ser entendido na acepção dada por Bakhtin (1997) e diz respeito à condição concreta de um sujeito situar-se fora de si, uma vez que aquilo que o sujeito não pode ver em si, pelo lugar que ocupa, só lhe é dado pelo outro. Devo “identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento” (BAKHTIN, 1997⁵⁸, p. 45 apud SANTOS, 2007, p. 211).

É esse esforço interpretativo que deve configurar a postura pesquisadora do gestor diante de seus instrumentos de trabalho, nesse caso particular, do Plano de Ação, de modo que eles possam, de fato, assumir-se reflexivos.

Aqui, também se destaca a pesquisa da própria prática como mobilizadora e elemento fundamental de uma ação reflexiva e crítica por parte do gestor. A utilização do Plano de Ação como mais um recurso de pesquisa sobre sua atividade não pode ficar à margem da discussão que se pretende nesta pesquisa. O olhar de estranhamento, que é um olhar exotópico diante da escrita do Plano de Ação, pode ser porta de acesso às perguntas que o conduzirão à pesquisa de sua própria atividade. Não se trata, portanto, de assumir postura averiguadora do plano, constatadora do que nele há ou o que ele descreve, mas, sim, uma postura interrogativa diante de suas contradições, concepções, omissões e presenças a qual permitirá ao gestor desencadear uma ação pesquisadora.

Ademais, ao se constituir como materialidade, o Plano de Ação torna-se instrumento de pesquisa coletiva do grupo gestor e, por esse motivo mesmo, ganha valor como elemento de estudo em uma comunidade de aprendizagem profissional (CAP). Nesse sentido, a possibilidade de socialização dessa escrita pode estender o potencial formativo desse processo criativo.

O ato de escrever arrasta consigo toda uma série de operações que aproximam o sujeito do ato de aprender (ZABALZA, 2004). Por isso, cabe aqui, também, destacar as

⁵⁷ GERALDI, J. W. A constituição do sujeito leitor. In: GERALDI, J. W. Módulo I: **Fundamentos de estudos da linguagem**. Campinas: UNICAMP/ VITAE/SEE, 1993, p. 13

⁵⁸ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

quatro características do ato de escrever explicitadas por Yinger (1981⁵⁹, apud Zabalza, 2004, p. 43-44) no que se refere à escrita de um diário de aula. Tais características são perfeitamente cabíveis na discussão acerca do Plano de Ação da gestão escolar como instrumento reflexivo constituído pela produção escrita:

1. O processo de escrever é multirrepresentacional e integrativo. No ato de escrever, o autor manipula as diversas formas de acesso à realidade, organizando e recriando a experiência numa mensagem estruturada e produzindo a síntese, o pensamento simbólico, a percepção de conjunto etc.

2. No processo de escrever, produz-se um *feedback* autoproporcionado, pois o fato de a escrita reter e manter pensamentos e sentimentos converte os produtos escritos em algo disponível como documento da evolução e do desenvolvimento desses. Processo e produto se imbricam e origina-se um mecanismo cíclico de criação-revisão.

3. “Escrever requer uma estruturação deliberada do significado” (ZABALZA, 2004, p. 43), uma vez que é uma necessidade do escritor organizar de forma explícita e sistemática os símbolos que compõem o significado das mensagens.

4. “A escrita é ativa e pessoal” (ZABALZA, 2004, p. 44) e resulta construtiva do pensamento, porque o discurso escrito, como salientaram Luria e Yudovich (1971⁶⁰, p. 118 apud ZABALZA, 2004, p. 44), “implica um processo de análise e de síntese muito mais lento, repetidamente mediatizado, o qual não só torna possível que se desenvolva o pensamento desejado, mas [...] que se transforme a cadeia sequencial de conexões, numa estrutura simultânea e autorrevisada”. Assim, escrever se torna um poderoso ato de estruturação do pensamento e instrumento de intervenção social.

Desse modo, dada a potência da produção escrita como ferramenta formativa no âmbito individual e coletivo, muito longe de seu fim apenas utilitário, cabe compreender que o Plano de Ação, além de ser instrumento de profissionalização, é um recurso que contribui para a formação continuada do gestor escolar ao se constituir como instrumento reflexivo de suas práticas.

3.3 O Plano de Ação em uma vertente funcional

⁵⁹ YINGER, R. J. **Reflective journal writing**: theory and practice. Paper. (Occasional Serie n.50) Michigan: I. R. T. Michigan State Univ. East Lansing, 1981.

⁶⁰ LURIA, A. R.; YUDOVICH, E. **Speech and the development of mental processes in the child**. Baltimore: Penguin, 1971.

Reserva-se, a esta seção, a discussão sobre os elementos que constituem um Plano de Ação, sua estrutura e sua função em relação aos demais instrumentos de planejamento escolar.

O Plano de Ação da gestão escolar localiza-se no cenário do planejamento educacional como guardião de intenções coordenadas de ação, mediador entre o conhecimento e a ação do gestor.

Segundo Padilha (2001), Paulo Freire (1959) não escreveu, especificamente, sobre o tema do planejamento educacional, mas se referiu a ele em diversas ocasiões. Dada a absoluta relevância de seu pensamento sobre a prática educativa em uma perspectiva crítica, na qual esta pesquisa está fundada, cabe destacar o que ele apontou sobre a questão em “Educação e atualidade brasileira” (1959), texto em que defendeu que:

todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. [...] A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz o homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer (FREIRE, 1959, p. 8, grifos meus).

Freire (1959) realça, nesse trecho, a discussão da autenticidade e da organicidade de um processo de planejamento em relação ao contexto do qual é parte. Esse processo depende da capacidade decisória dos sujeitos, que, ao não renunciarem à sua condição de fazer a história, se engajam conscientemente na construção de sua realidade.

Nesse sentido, entende-se que o planejamento educacional deve girar em torno da vida que se vive, e não da mera aplicação de técnicas. Isso exige a autoria crítica de quem efetivamente executará a ação.

Lamentavelmente, no entanto, a palavra planejamento, muitas vezes, se mostra desgastada e parece carecer de sentido na escola, pois é comum estar condicionada a processos burocráticos, fragmentados e assistemáticos, distantes da necessidade real de organização dos processos pedagógicos e de gestão.

Confundidos com práticas autoritárias de controle, ou, ainda, decorrências de lacunas formativas, as ações de planejamento e a construção de planos acabam, por vezes, sendo alvo de resistência e procrastinação no espaço educacional, encontrando dificuldades de ganharem volume, fluxo e aderência no cotidiano do educador.

No entanto, é preciso que se atenha ao fato de que saber planejar é uma competência fundamental ao exercício da gestão escolar como ato político e profissional, requerendo estudo e compromisso. É uma atitude impulsionada pelas perguntas que movem o educador diante da necessidade de mudança e de intervenção em sua realidade.

Do ponto de vista da acepção da palavra planejamento, entende-se que é um processo de tomada de decisões e, no ambiente educacional, trata-se de:

um processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar sua consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos (FUSARI, s.d.⁶¹ apud PADILHA, 2001, p. 31).

Complementarmente ao sentido atribuído por Fusari (s/d), embora não haja métodos gerais que possam ser aplicados a toda e qualquer situação, o planejamento educacional constitui uma abordagem racional dedicada aos problemas escolares.

Como processo, portanto, pressupõe a compreensão da situação da qual é parte, a determinação de objetivos dos atores envolvidos e os recursos necessários, a análise de consequências, a definição de metas e prazos, entre outras operações relacionadas. Ganha especificidades na escola ao se configurar como planejamento do currículo, planejamento do ensino ou, ainda, o planejamento de uma aula; no caso específico desta pesquisa, trata-se do planejamento do Plano de Ação da gestão escolar.

Da mesma forma, um plano adquire especificidades ao se configurar na escola como plano do desenvolvimento⁶², plano curricular, plano de um curso ou plano de aula, por exemplo. Dependendo da função e a que se destina, naturalmente, ganha contornos próprios e delimitações. Contudo, independentemente da função que adquire na prática educativa, no que concerne à importância do planejamento e da elaboração de planos na escola, é importante explicitar que:

realizar os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico, isento de neutralidade. Dessa forma, planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo, necessariamente, o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos

⁶¹ FUSARI, J. C. **O planejamento da educação escolar: subsídios para ação/reflexão/ação**. São Paulo, SEE, s.d (a), 14 p. (mimeo).

⁶² Aqui, faz-se referência, especificamente, ao PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola, ferramenta gerencial desenvolvida pelo Ministério da Educação do Brasil e voltada à melhoria do desempenho da escola em vista da qualidade do ensino e da aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 02 ago. 2020.

filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Entretanto, justamente pelos termos *planejamento* e *plano* se fazerem intrinsecamente relacionados, há o risco de, equivocadamente, serem utilizados como sinônimos, mas, definitivamente, não o são. Enquanto o planejamento é um processo, o plano é um documento “em que se registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com quem fazer” (PADILHA, 2001, p. 36). Assim, um plano refere-se a uma apresentação sistematizada das decisões tomadas no processo de planejamento, um roteiro organizado que, ao mesmo tempo, em que se revela como intenção de trabalho, é, também, sua memória de feitura.

Além disso, um Plano de Ação é “uma aposta” (MATUS, 1991, p. 28) e um compromisso, que anuncia resultados de quem governa. Debatendo-se entre um extremo de controle absoluto e a entrega ao destino, um governante real, nesse caso, o gestor, age no equilíbrio “entre as variáveis que controla e as que não controla”, e esse equilíbrio “define sua governabilidade sobre o objeto do plano”⁶³.

Nessa busca de equilíbrio, a função do Plano é nortear a prática e, justamente por partir dela e se ajustar a ela, não pode se configurar como instrumento rígido e estático, mas deve estar aberto ao movimento próprio que a ação pedagógica e formadora requer.

Nesse sentido, considerando a sociedade do conhecimento que se presentifica na pós-modernidade, discutida no capítulo 1, e cujas incertezas e liquidez marcam a velocidade das transformações, não é possível que se proponha a construção de um Plano de Ação rígido para o governo de uma organização social complexa como a escola. Portanto, com inspiração no trabalho do economista chileno Carlos Matus (1989, 1991, 1996a, 1996b), propõe-se a aproximação da concepção de um Plano de Ação, na gestão escolar, com uma “combinação de cálculo e apostas”, em um “jogo semicontrolado a serviço da prática racional da ação humana” (MATUS, 1991, p. 29). Considera-se, assim, com base nas ideias do autor, a relevância de uma epistemologia situacional, que considere a complexidade, a indeterminação e a incerteza, típicas da contemporaneidade.

Visa-se, com isso, ao distanciamento de uma visão apegada aos determinismos e ao economicismo tecnocrático de uma planificação tradicional, buscando-se fundamentar o Plano de Ação a partir de um sistema semicontrolado, em um processo próximo ao que

⁶³ MATUS, op. cit., p. 28.

Matus (1991) denomina Planejamento Estratégico-Situacional (PES). Segundo Artmann (2000, p. 2),

o enfoque do Planejamento Estratégico Situacional – PES (Matus, 1993, 1994a, 1994b) [...] parte do reconhecimento da complexidade, da fragmentação e da incerteza que caracterizam os processos sociais, que se assemelham a um sistema de final aberto e probabilístico, onde os problemas se apresentam, em sua maioria, não estruturados, e o poder se encontra compartilhado, ou seja, nenhum ator detém o controle total das variáveis que estão envolvidas na situação.

Concebe-se que o jogo social coloca seus atores implicados em uma tarefa que se revela imprevisível, o que exige deles cooperação e criatividade, bem como o reconhecimento de que as suas jogadas dependem das ações de todos os atores envolvidos. Nesse complexo processo, no qual a incerteza espreita a todo instante, é preciso que se aprenda a jogar. Ainda de acordo com Matus (1991), o domínio intelectual da complexidade desse jogo semicontrolado apresenta quatro grandes problemas, quais sejam:

- saber explicar a realidade do jogo;
- saber delinear propostas de ação sob forte incerteza;
- saber pensar estratégias para lidar com outros jogadores e circunstâncias, para calcular bem o que podemos fazer, em cada momento, em relação ao que podemos fazer para alcançar os objetivos;
- saber fazer no momento oportuno e com eficácia recalculando e completando o plano com um complemento de improvisação subordinada (MATUS, 1991, p. 31).

Na gestão escolar, saber jogar este jogo social é condição para que se promovam avanços na organização, pois a liderança exige o domínio da explicação situacional, que é sempre uma análise multidimensional, bem como a coordenação da relação entre gestão de pessoas, prioridades e tempo e recursos disponíveis.

Barbier (1996), pesquisador de instrumentos de análise de práticas no campo da formação, discute o processo de elaboração de um projeto de ação, identificando que sua concretização produz representações, isto é, “realidades que têm a característica dominante de reportarem elas próprias a outros objetos, sendo dotadas de uma existência independente destes últimos” (BARBIER, 1996, p. 35).

Para o autor, o processo de elaboração de um projeto, que seria o planejamento, é distinto do desenrolar das ações planejadas. Por isso, defende que se diferenciem tais processos, pois, para ele, planificar refere-se à capacidade de elaborar os projetos e situa-se no campo dos processos mentais e intelectuais. Tem, portanto, seu conteúdo ligado à transformação do real ao qual se reporta, porém não implica, automaticamente, que ela aconteça.

Segundo o autor, a realização da ação propriamente dita depende de outros processos assegurados pela intervenção de diferentes meios, que envolvem aspectos financeiros, materiais e humanos “de acordo com a natureza, a amplitude e o conteúdo da ação”⁶⁴. Assim, “se um projeto pode ser descrito como a ideia de uma possível transformação do real, sua realização pode ser definida como o processo de transformação do próprio real”⁶⁵.

Cabe, também, destacar que, para esse pesquisador, um projeto pode adquirir a denominação de programa de ação, plano processual ou plano de ação, tal como neste trabalho está determinado. Em seu entendimento, o projeto é “definido como a combinação de meios que permitem atingir o objetivo final fixado”⁶⁶. Para ilustrar o sentido atribuído, o autor destaca, em seu texto, a seguinte epígrafe, que, neste trabalho, também merece relevo: “se no século XVII o projeto é simplesmente uma ideia de ação, bem depressa, no decurso do século XVIII, a palavra assume o sentido de plano que visa realizar essa ideia” (BARBIER, 1996, p. 57).

Na perspectiva desta pesquisa, um Plano de Ação da gestão visa a realizar as ideias desenvolvidas ao longo de seu processo de planejamento a partir da análise situacional das diferentes dimensões da gestão, explicitadas cuidadosamente neste trabalho no capítulo 2.

O Plano de Ação da gestão escolar é um documento estruturado que apresenta e parte de marcos situacionais da escola, definidos e interpretados pelos gestores, e que reúne e integra as intenções de intervenção nas diferentes dimensões da gestão escolar. Embora dele também possam partir microplanos de ação destinados a situações específicas vividas na escola, é um instrumento amplo, que procura abranger a totalidade das responsabilidades e das intenções dos gestores e, por isso, faz-se sempre aberto a ramificações.

Esse plano relaciona-se diretamente ao projeto político-pedagógico institucional e a ele deve coerência, visto que o Plano de Ação funde o entendimento compartilhado da comunidade escolar a respeito de que educação se almeja e para que sociedade.

Tal como o PPP, o Plano de Ação da gestão escolar é, também, um instrumento político, uma vez que encerra uma visão de mundo através das intencionalidades explícitas e implícitas e visa à formação do homem segundo os princípios e valores dos

⁶⁴ Ibidem, p. 37.

⁶⁵ BARBIER, op. cit., p. 37.

⁶⁶ Ibidem, p. 57.

quais se faz tributário. Não pode ser compreendido, portanto, como instrumento neutro, o que seria entendimento de uma consciência ingênua sobre a prática educativa. Além disso, um Plano de Ação é uma zona de contradições entre as intenções e interesses que dentro dele transitam, fruto das restrições de poder e do lugar social de seu autor.

Desse modo, ao não dissociar política e educação e ao compreender que se faz política também ao planejar e planificar suas intenções formadoras, o gestor assume a participação consciente na vida comunitária por meio dos processos decisórios que lhe são concernentes, aprovando ou rejeitando ações que dizem respeito aos seus membros e à construção da realidade da qual participa. Com isso, afirma-se a profissionalização⁶⁷ dos gestores, como intelectuais e pesquisadores de sua ação educativa.

À guisa de síntese, diante de todos os apontamentos até aqui construídos, pode-se afirmar que, a partir da vertente funcional, um Plano de Ação da gestão escolar em uma perspectiva crítica:

- é fruto e parte do contexto sócio-histórico-cultural a que se remete;
- funda-se em uma explicação situacional e carrega as marcas subjetivas de seu autor e de seus atores;
- é documento permanente, aberto e flexível, ajustando-se a uma prática pedagógica crítico-reflexiva em constante movimento e a um mundo perene a constantes mudanças e incertezas;
- reúne intenções de trabalho em uma busca de equilíbrio dinâmico, entre a rigidez normativa e a sorte e o azar diante das circunstâncias. É, portanto, uma cadeia de apostas calculadas racionalmente a partir de argumentações;
- é objeto construído dialogicamente em um jogo de confrontos entre diferentes atores da gestão escolar;
- encerra visões de mundo, histórias de vida, princípios e valores da condição humana de seu autor; por isso, é instrumento vivo e historicamente situado;
- é sempre um recorte da história real observada, da qual emergem as possibilidades de intervenção. Não é totalidade, embora a busque utopicamente;

⁶⁷ André e Almeida (2017), apoiadas em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), explicam que a profissionalização é constituída por duas dimensões que se articulam, são complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização como processo interno (profissionalidade) ou externo (profissionalismo)". Esclarecem, também, que "a profissionalização como processo externo se refere ao profissionalismo ou profissionalismo e diz respeito à reivindicação de status, dentro da visão social de trabalho, que requer negociações por um grupo de atores, no intuito de reconhecimento social de qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas" (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 205-206).

- tal como um jogo, concebe um futuro imprevisível, por esse motivo, situa-se no presente observável;
- realiza-se mediante a ação criativa de seu autor em trabalho conjunto com os demais coautores/gestores, que, conscientes de sua falibilidade diante das múltiplas variáveis e invariáveis, unem-se para pensar e construir a explicação da realidade, formas e tempos de intervenção em regime de colaboração.

3.3.1 A elaboração de um Plano de Ação da gestão escolar

Um Plano de Ação nasce de um processo de mapeamento e de estudo das condições situacionais da realidade da qual é parte, bem como de cada uma das dimensões da gestão escolar, visto que a qualidade do planejamento se relaciona diretamente ao conhecimento que se tem da realidade.

Conhecendo suas responsabilidades perante cada uma das dimensões da gestão, os gestores, inicialmente, partem para inventariar e explicar os elementos do contexto suscetíveis à compreensão da realidade. Isso porque, como lembrou Barbier (1996, p. 166), a partir de relatos de participantes de um seminário de Souillac⁶⁸, “os dados não são dados; são produzidos”.

Barbier (1996) apresenta, de forma abrangente, as questões implicadas nesse processo de aproximação no sentido de identificação do contexto funcional da ação: “a constituição do referido da planificação é, na realidade, o resultado de todo um processo anterior, no qual a cultura, a história e as experiências de cada um dos atores implicados na planificação desempenham um papel fundamental” (BARBIER, 1996, p. 166).

Nesse entendimento, os dados a serem produzidos para o conhecimento da realidade são sempre frutos de um processo de escolha e de uma leitura particular da realidade social, na qual incidem e importam a cultura, a história e as experiências de seus atores. Desse modo, o processo de elaboração de um plano implica na consideração de diversos elementos e pressupõe, na perspectiva adotada, a organização de momentos sistemáticos de trabalho, que serão descritos a seguir.

⁶⁸ CHORNIER, G. Le projet d'établissement. *Les Amis de Sèvres*, n. 4, dez., 1983, p. 47.

3.3.2 O quadro situacional do Plano de Ação

O mapeamento da situação, em um processo de planejamento estratégico, exige, de partida, um olhar do gestor dirigido à investigação da realidade, pronto a contrastar observações, documentos e demais registros, até então construídos em diferentes momentos do cotidiano escolar, em deliberado exercício de síntese e reflexão. É um momento propício à abertura e à ampliação da consciência do gestor no confronto entre seus mundos internos e externos, seus valores, expectativas e interesses.

Para Matus (1991, p. 32), esse momento de estudo da situação seria o primeiro problema da planificação, porque, para ele, “não se trata de promover um diagnóstico, mas uma explicação situacional”. O autor entende que a apreciação situacional é “o motivo e o motor de sua ação”, diferentemente de um diagnóstico, que “se apegue a uma explicação única supostamente objetiva e, muitas vezes, sem autor reconhecível”⁶⁹.

Em sua acepção, a situacionalidade é preconizada como a essência do planejamento, visto que a situação é a explicação da realidade, “uma reconstrução simplificada dos processos que geraram os problemas destacados pelo ator, de tal maneira que os elementos constituintes desses processos aparecem sistematicamente interconectados [...]”⁷⁰ (MATUS, 1985, p. 44, tradução minha).

Pode-se inferir, portanto, que, no confronto de diferentes explicações situacionais, delineia-se o quadro situacional, que é o ponto de partida do Plano de Ação da gestão escolar e deve conter um conjunto de dados informativos que colaborarão para que o gestor tenha maior clareza do contexto e da realidade em foco. Segundo Gonçalves⁷¹ (2020), “o quadro situacional contém a descrição, coletivamente formulada, da realidade da escola; em consequência, permite configurar os problemas cujo enfrentamento possibilitará as melhorias nessa realidade”.

Esse quadro referencial abrange dados quantitativos e qualitativos, que contracenam na análise situacional, tais como:

número de professores, sexo, escolaridade, origem social, experiências prévias, tempo de atuação na instituição escolar, interesses profissionais, participação em atividades sociais e culturais, levantamento de expectativas e necessidades [...] e outros aspectos que se consideram relevantes na vivência específica do grupo de trabalho (TERZI; FUJIKAWA, 2015, p. 136).

⁶⁹ Ibidem, p. 33.

⁷⁰ No original: “Una explicación situacional es una reconstrucción simplificada de los procesos que generan los problemas destacados por el actor, de tal manera que los elementos constituyentes de dichos procesos aparecen sistemáticamente interconectados [...]” (MATUS, 1985 p. 44).

⁷¹ Explicação fornecida pelo professor Carlos Luiz Gonçalves, durante o exame de qualificação desta pesquisa, realizada por meio remoto em 29 de setembro de 2020.

Dessa forma, são levados em conta aspectos sociais, culturais e estruturais da escola e, para tanto, todos os instrumentos que circundam os fazeres cotidianos do gestor podem ser fontes de informação que colaboram para a construção do quadro situacional do Plano de Ação. Da mesma forma, importam, para sua composição, os dados obtidos na avaliação curricular, os conteúdos advindos dos diálogos intencionalmente promovidos com os demais profissionais, famílias e alunos, bem como necessidades de mudança emergentes e possíveis demandas advindas de outros setores e instituições, que contracenem com a escola. Trata-se de processo que, claramente, se beneficia da participação de diferentes atores presentes no cenário educativo.

Gonçalves (2007, p. 35) esclarece que, nesse momento inicial, o gestor responde à pergunta: “como explico e compreendo a situação?”, o que caracteriza, segundo o Planejamento Estratégico Situacional (PES), proposto por Matus (1991), o momento explicativo da construção do plano. Esse momento também se volta a indicar a escolha do problema prioritário a ser tratado de forma sistematizada em tal plano.

Dessa maneira, ultrapassando o intuito de fornecer mera descrição de cenários, o quadro situacional deve ser objeto de análise crítica, em um movimento que visa à compreensão da realidade. Por isso, feitas a seleção e a organização dos dados, é esperado que o gestor promova, a partir da análise compartilhada com seu grupo de trabalho, uma produção interpretativa das relevâncias contidas nesse quadro.

A análise do quadro situacional, em contexto de socialização e de discussão com os demais gestores da equipe, possibilita que se comece a identificar as relevâncias do contexto de modo mais ampliado, atribuindo-se significados a dados que poderiam passar despercebidos se estivessem longe de um processo apurado de discussão coletiva.

Cabe, aqui, destacar o valor da colaboração entre os gestores no processo de planejamento e feitura do Plano de Ação como uma atividade social, implicada em uma comunidade de prática profissional:

nossa atividade, nossa participação, nossa “cognição” está sempre estreitamente associada à participação e à atividade dos outros, sendo delas codependente, sejam elas pessoas, ferramentas, símbolos, processos ou coisas. [...] Na medida em que participamos, mudamos. (LEMKE, 1997⁷², p. 38 apud DANIELS, 2011, p. 138).

⁷² LEMKE, J. Cognition, context and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, D. (ed.) **Situated Cognition Theory Social, Neurological and Semiotic Perspectives**. New York: Erlbaum, 1997. p. 37-55.

Em ação colaborativa e participativa na gestão escolar, a proposição de perguntas a partir do quadro deve desencadear o confronto entre as explicações e a percepção de situações emaranhadas na tessitura contextual. São perguntas mobilizadoras da análise do contexto escolar, expandidas a partir do trabalho de Terzi e Fujikawa (2015):

- Como se configura o perfil da comunidade?
- Quais as características predominantes da região onde está a escola?
- Que relação a comunidade tem com a escola?
- Quais as resistências?
- Como se manifesta o sentido de pertencimento?
- Como a escola está ocupada?
- Quais são os espaços de encontro, pesquisa e produção cultural?
- Qual é a rotatividade dos diferentes grupos profissionais?
- O que os dados de evasão revelam?
- Quais são os novos integrantes da escola, suas experiências e necessidades?
- Qual o sentido atribuído à aprendizagem, à pesquisa e à colaboração em nossa escola?
- Como se apresenta a formação continuada?
- Quais os tempos dedicados à formação, à partilha e à convivência?
- Quais dados a escola tem sobre *bullying*?
- Quais os espaços de participação instituídos?

As perguntas possíveis a se lançar são diversas e contínuas nessa fase. Isso porque longe de se constituir como um questionário a ser preenchido, a análise do quadro situacional deve permitir um mergulho nas condições sobre as quais o grupo gestor promoverá seu trabalho, aguçando a percepção sobre as partes e sobre o todo. Afinal, “a identificação do contexto alimenta todos os momentos de ajustamento e replanificação que percorrem a ação” (BARBIER, 1996, p. 177).

A análise do quadro situacional oferecerá a indicação dos problemas a serem considerados a partir da identificação de relevâncias das diferentes dimensões da gestão. É certo, contudo, que restarão problemas não possíveis de abranger ou identificar nesse momento de análise em virtude da complexidade inerente à realidade escolar.

Cabe fazer uma referência ao conceito de “problema” na perspectiva adotada por Matus (1996a). Nas palavras do autor,

um problema exprime uma insatisfação, uma inconformidade com a realidade presente ou suas perspectivas futuras. Essa insatisfação chega a ser um problema quando um ator o declara evitável. [...] Só os atores podem declarar problemas. [...] Caso o ator tenha comando sobre o problema, pode incluí-lo em sua agenda, para enfrentá-lo como parte de seu projeto de governo (MATUS, 1996a, p. 210).

Nesse sentido, ao escolher o problema e declará-lo, os gestores assumem ter os recursos necessários para promover as mudanças pretendidas, pois se anuncia que ele está dentro de seu território de ação direta e, portanto, sob sua governabilidade. A governabilidade, por sua vez, pode ser compreendida como a “oscilação entre as variáveis que são controladas pelos atores sociais e as que não são” (GONÇALVES, 2007, p. 35).

Pode-se afirmar, portanto, que o momento de elaboração do plano é um processo meticuloso de escolha dos problemas a serem enfrentados. Como exemplos, caso se identifiquem, no quadro situacional, características e necessidades específicas de alunos em inclusão ou, ainda, um número relevante de professores novos em determinada série ou na escola, isso impactará o planejamento da gestão no que se refere diretamente às dimensões da gestão pedagógica e da gestão da formação, sendo dados a serem cuidadosamente considerados.

Considera-se também altamente desejável que se construam, no processo de definição do quadro situacional, sínteses narrativas e reflexivas e que essas sejam objetos de socialização com os demais gestores, a fim de que seja possível definir, anunciar e confrontar, por meio da escrita, as explicações situacionais que foram construídas nessa etapa inicial de planejamento para a planificação.

3.3.3 A análise situada de cada uma das dimensões da gestão

Logo após a organização e a interpretação das relevâncias contextuais e dos desafios prováveis da gestão, a partir do quadro situacional, sugere-se que se parta para a avaliação do cenário em cada uma das dimensões da gestão, apresentadas no capítulo 2.

A título de retomada, seguem as sete dimensões discutidas, que, embora estejam sempre mutuamente imbricadas, tendo em vista os desafios inerentes a cada uma delas, é importante que os gestores destinem tempo e esforços à sua avaliação particular:

1. dimensão administrativa e infraestrutura;
2. dimensão da gestão pedagógica;
3. dimensão da gestão da avaliação;

4. dimensão da participação e das relações interpessoais;
5. dimensão do cotidiano e da cultura escolar;
6. dimensão da pesquisa e do conhecimento;
7. dimensão da formação.

Propõe-se, portanto, que se faça uma avaliação estratégica dos aspectos inerentes às dimensões da gestão, de modo a se identificarem os problemas em jogo e seus “*nós críticos*” (GONÇALVES, 2007, p. 36), que são as causas que sustentam a persistência dos problemas.

Para tanto, algumas ferramentas podem ser aplicadas nessa fase, as quais colaboram para o refinamento da avaliação por parte do gestor. Como instrumentos de decisão, tais ferramentas favorecem o trabalho de evocação e ativação de imagens, que incidem sobre os elementos do contexto.

Uma das ferramentas utilizadas pelas organizações no planejamento de ações estratégicas é o método denominado SWOT⁷³ (*Strengths, Weakness, Opportunities, Threats*) ou, como é conhecido na língua portuguesa, FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Embora se alerte para o fato de que essa é uma ferramenta gerencial, originada em estudos ligados à administração de empresas, ela ganhou aplicações em diferentes setores, da educação ambiental à saúde, justamente devido à sua simplicidade. Por esse motivo, entende-se que também possa ser um recurso de organização do pensamento dos gestores escolares durante o processo de planejamento do Plano de Ação, capaz de colaborar para o levantamento de situações problemáticas e favoráveis à gestão:

A análise SWOT é uma ferramenta de gestão muito utilizada porque permite promover um confronto entre as variáveis externas e internas, facilitando a geração de alternativas de escolhas estratégicas, bem como de possíveis linhas de ação. Seu objetivo é conhecer o ambiente interno da organização – através da definição dos seus pontos fortes e fracos em relação às demais instituições – bem como identificar o ambiente externo à organização, que são as ameaças e as oportunidades (CAVALCANTI; GUERRA, 2009, p. 703).

Tal ferramenta é constituída por um diagrama em que se divide o foco de atenção na avaliação de pontos críticos do cenário, os quais incluem a avaliação de fatores internos

⁷³ Segundo Dalcorso (2007, p. 82), “a técnica é creditada ao professor Albert Humprey, da Universidade de Stanford”. Ainda segundo a autora, muitos explicam que foi desenvolvida pelos professores Kenneth Andrews e Roland Christensen da Harvard Business School. Sua origem, no entanto, parece estar relacionada aos conselhos do general chinês Sun Tzu há mais de dois mil anos: “Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças”.

à organização – anunciados como suas forças e fraquezas – bem como a análise das oportunidades e ameaças, atribuídas ao ambiente externo.

Na experiência da autora desta pesquisa, o uso da ferramenta não ficou limitado à localização de pontos centrados nos ambientes internos e externos, mas os termos Forças, Fraquezas, Ameaças e Oportunidades foram utilizados como artifícios de evocação de imagens a partir de cada uma das dimensões da gestão em análise.

A figura seguinte representa uma forma de organização dessa matriz, em que os apontamentos podem ser registrados pelos gestores, a fim de terem essa ferramenta de avaliação como apoio ao planejamento do Plano de Ação:

Figura 3 – Matriz de análise SWOT/FOFA

Dimensão da gestão em análise:		
Ambiente interno	Forças	Fraquezas
Ambiente externo	Oportunidades	Ameaças

Fonte: matriz organizada pela autora deste estudo com base no trabalho de Dalcorso (2017).

Outra ferramenta de gestão, capaz de substituir a análise SWOT/FOFA, é a ferramenta de Verbos da Gestão, elaborada por Terzi (s. d.) e apresentada na Figura 4. Consiste na classificação das situações inerentes às diferentes dimensões da gestão a partir de quatro verbos antagônicos e complementares: fortalecer/enfraquecer, criar/extinguir.

Tais verbos favorecem a reflexão prática sobre os fazeres cotidianos da gestão e as necessidades identificadas no contexto presente. Instigam a identificação de situações mais promissoras, que exigem fortalecimento e, na outra ponta, aquelas que são obstáculos ao desenvolvimento da escola e que, por isso, precisam ser extinguidas.

No centro, como verbo intermediário, localizam-se as situações que precisam ser enfraquecidas, mas que, por força da cultura institucional, por exemplo, não devem ser imediatamente extintas. As situações relacionadas à criação referem-se às necessidades identificadas, podendo facilmente impactar os processos formativos, a gestão de pessoas

e a comunicação. Um diagrama possível de organização do quadro dos Verbos da Gestão seria o seguinte:

Figura 4 – Verbos da Gestão – Análise estratégica das situações (TERZI, s. d.)

	Fortalecer	Enfraquecer	Criar	Extinguir
Dimensão da gestão em análise:				

Fonte: informações organizadas pela autora desta pesquisa a partir dos estudos de Terzi (s. d.).

Com efeito, Barbier (1996) constata que as análises de situação anteriores à ação aparecem, tal como apresentadas nessas duas ferramentas, a maior parte das vezes, “ordenadas em torno de uma dicotomia positiva/negativa que indica alternativas entre pontos fortes/fracos, pontos de apoio/ resistência, oportunidades/perigos e fraquezas, potencial/riscos e incertezas” (BARBIER, 1996, p. 170). A esse respeito, o autor afirma que:

as imagens do real produzidas na altura da identificação do contexto de uma ação são, efetivamente, imagens polarizadas, dinâmicas: não têm sentido positivo ou negativo senão em relação à orientação estratégica em que o autor recolhe a informação: há elementos que vão no sentido da ação em causa e outros que, aos olhos dos atores implicados, não vão nesse sentido (BARBIER, 1996, p. 170).

Por isso, a polarização é apenas relativa ao referente, e a mesma situação poderia estar figurando em um ou outro campo, sendo oportunidade ou limitação, dependendo do ponto de vista. Segundo tal pesquisador, “este traço característico é, provavelmente, o que melhor exprime a incidência dos afetos, dos desejos e da vontade na produção de imagens finalizadas”⁷⁴. É, portanto, mais uma vez, assunto relativo ao contexto, às histórias de vida, aos valores e às experiências de seus autores.

Ainda a respeito dessas ferramentas, destaca-se que a classificação das situações no diagrama favorece a organização das ideias e sua socialização entre os gestores. A discussão das situações permitirá seu contraste e refinamento, de modo que, a partir delas, possam ser identificadas, entre outras possibilidades:

- as situações que exigem atuação imediata, ou, ainda, a médio ou longo prazo;

⁷⁴ BARBIER, op. cit., p. 170.

- as situações que exigirão atuação conjunta de toda a comunidade, de toda a equipe gestora ou de parte dela;
- situações que merecem maior investigação para serem mais bem compreendidas;
- situações que são compreendidas de modo distinto pelos gestores e que exigem debate amplo na escola.

A partir do estudo e do refinamento de cada uma das situações envolvidas nas diferentes dimensões, e, em contraste com outros registros e documentos dos gestores, dessas situações, emergirão os problemas prioritários da gestão e, em seguida, a descrição de tais problemas favorecerá a identificação dos nós críticos que, supostamente, os provocam.

Diante desses quadros de análise, o momento normativo do Plano de Ação implicará a “escolha de um conjunto de operações que podem modificar ou remover os “nós críticos” (GONÇALVES, 2007, p. 37). Esse movimento repercutirá no esforço do gestor em responder, tendo em vista seu espaço de governabilidade, à seguinte pergunta: “como elaboro um Plano de Ação para provocar as mudanças desejadas nessa situação?” (GONÇALVES, 2007, p. 35).

Nesse processo, objetivos podem ser identificados como exclusivos a um ou mais gestores, especificamente, ou se revelarem concernentes a todos da equipe. Podem, contudo, servir-se de recursos ou meios distintos, mediante o elenco de um conjunto de intervenções diferentes por parte dos gestores responsáveis.

Como exemplo, o grupo gestor pode ter identificado a necessidade de fortalecer as práticas de leitura literária na escola de modo amplo, envolvendo alunos, funcionários docentes e não docentes, bem como as famílias. Assim, a cada gestor caberá planejar e planificar ações que, dentro de seu espaço de atuação, colaborem para que a escola tenha sucesso na promoção da leitura.

Desse modo, a organização dos objetivos que nasceram da análise da realidade durante o planejamento do plano será fruto de um processo de negociação e de partilha entre os gestores, que, ao atuarem de forma colaborativa, compreendem que são um coletivo e visam ao fortalecimento amplo da organização, que é a escola. Por isso,

o planejamento é, necessariamente, um cálculo situacional complexo que deve estar estritamente ligado à ação no presente, ou não é planejamento. Pode ser literatura sobre o futuro, pode ser futurologia e, como normalmente os planos tradicionais se fazem com muito atraso, pode ser história, porém não planejamento. Para que seja plano e falemos de planejamento, este cálculo

situacional complexo tem que preceder e presidir a ação concreta (MATUS, 1989, p. 4).

O encadeamento das operações que aproximem o gestor da situação desejada se concentra na resposta à seguinte pergunta: “como torno viável o plano elaborado?” (GONÇALVES, 2007, p. 35), dirigindo-se ao momento estratégico do plano. Esse momento deve permitir a organização dos meios necessários ao seu desenvolvimento a partir da produção dos quadros de operação.

Como o coração do plano, os quadros de operação, assim denominados nesta pesquisa, carregam a seleção das intenções dos gestores, organizadas após todo o apurado processo de análise situacional. Podem se apresentar com a seguinte estrutura sugerida:

Figura 5 – Estrutura sugerida dos quadros de operação do Plano de Ação

Problema em foco: Dimensões diretamente envolvidas:							
Objetivos	Metas/ Indicadores	Sequência de ações previstas	Recursos	Envolvidos	Tempo	Meios estratégicos	Formas de avaliação/ monitoramento
Observações:							

Fonte: figura elaborada pela autora da presente pesquisa com base nos trabalhos de Matus (1989,1991, 1996a, 1996b), Dalcorsó (2017), Gonçalves (2007), Terzi e Fujikawa (2015) e Romano (2013).

A partir do elenco dos objetivos que integram as dimensões da gestão, delineiam-se as metas a serem alcançadas, as quais podem se configurar em indicadores, que favorecerão, posteriormente, o monitoramento e a avaliação dos processos.

Da mesma forma, cada um dos objetivos requer a decisão quanto aos atores envolvidos ou responsáveis, bem como recursos e indicação de tempo previstos. Por meio desse processo de imaginação de cenários, o ator vislumbra alternativas e interações, elabora sequências de ações e considera possíveis consequências para que o que “deve ser predomine sobre o que pode ser” (MATUS, 1996a, p. 34).

É papel da estratégia examinar os recursos disponíveis e identificar se existe alguma incoerência entre o que se espera alcançar e as decisões a serem acionadas, avaliando-se a viabilidade do percurso a ser empreendido, em seus aspectos técnicos e

políticos (MATUS, 1996a). O autor assinala, ademais, que a análise estratégica “raciocina por meio de sistemas criativos e abertos a muitas possibilidades nas quais os atores, ligados a visões subjetivas do mundo, lutam para mudar o resultado do jogo do qual participam” (MATUS, 1996a, p. 12).

A escolha dos meios estratégicos, coluna presente no quadro de operações sugerido, visa à construção de uma trajetória mais viável para o alcance dos objetivos e envolve conhecer a relação de forças em jogo. A estratégia deve ser pensada tanto para os processos que serão promovidos em cooperação com os demais atores envolvidos, como para as situações em que se prevê a necessidade de confronto, tendo em vista as relações de forças constituintes dos nós críticos a serem enfrentados.

Segundo Artmann (2000), o planejamento estratégico situacional considera diferentes tipos de estratégias, que abarcam, entre outras, a imposição, quando se faz necessário o uso da autoridade, a persuasão, as negociações cooperativas e a conflitiva, bem como a confrontação. Logicamente, as estratégias se combinam e variam, sendo pensadas conforme a necessidade de cada momento. A depender da mobilização de recursos a serem empregados, o autor do Plano deve prever a conjunção de estratégias que favoreçam o alcance do objetivo, considerando, inclusive, a análise das restrições de poder.

A construção de um encadeamento lógico das ações e a escolha da combinação de meios estratégicos resultará na trajetória estratégica do plano, sempre na pretensão de facilitar o desenvolvimento de cada ação prevista.

Vale ressaltar, contudo, que, embora coexistam meios estratégicos variados, sempre que possível, devem-se viabilizar estratégias consensuais, em detrimento do confronto ou da negociação conflitiva, por exemplo, tendo em vista uma acumulação progressiva de poder que ajude na viabilização do plano (ARTMANN, 2000).

Na última coluna do quadro de operações, o item intitulado “formas de avaliação e monitoramento” refere-se ao momento operacional do plano e, de acordo com Gonçalves (2007, p. 38), deve responder à seguinte pergunta: “como agir em cada dia de forma coerente com o plano elaborado ou com as inevitáveis reformulações do plano original?”.

Segundo o autor, “monitorar quer dizer: levantar, transacionar, interpretar, processos e acumular dados sobre a situação para verificar se estão acontecendo as mudanças que aproximam o ator social da situação-objetivo traçada” (GONÇALVES,

2007, p. 39). Trata-se de atitude permanente de seu ator diante do plano em desenvolvimento, que se concretiza na medida de sua execução e de seu registro.

Como em tantos outros momentos do cotidiano escolar, com o Plano de Ação definido, é preciso que se mantenha a postura indagadora diante do instrumento, no qual múltiplos olhares são ainda lançados pelo gestor escolar para que seja capaz de identificar tendências e movimentos (PLACCO, 2010). Em um ciclo constante de reflexão sobre esse instrumento de trabalho, o gestor deve exercitar atitudes marcadas por “E se...?”, na busca permanente por analisar suas alternativas e prenunciar resultado (PLACCO, 2010).

Além disso, como a realidade muda constantemente, e os cenários se alteram, é necessário que o plano traduza esse movimento de mediação entre o conhecimento da situação e a ação, sendo constantemente reconstruído. Desse modo, os momentos de elaboração do plano não podem ser estanques ou dissociáveis; pelo contrário, devem acontecer de forma cíclica e atenta às interferências e aos finais abertos que são inerentes ao jogo social do qual é parte.

Portanto, muito além de se constituir como um instrumento técnico, um Plano de Ação prolonga possibilidades de conhecimento das concepções emergentes ao ser capaz de responder:

- Quais os valores e os princípios que orientam as ações?
- Qual visão de educação, de ensino-aprendizagem e de aluno está contida no plano?
- Sobre quais compromissos sociais, culturais e políticos o plano atua?
- Com que tipo de parceiros o plano pretende atuar?
- Qual a relação que pode ser estabelecida entre seu plano, as diretrizes e os valores definidos pela instituição? (TERZI; FUJIKAWA, 2015, p. 145).

Dessa forma, concebe-se que o Plano de Ação da gestão escolar é capaz de revelar, dentre as intenções contidas, traços da visão de mundo e de Educação de seus autores, constituindo-se campo fértil às reflexões e muito promissor para os avanços da organização escolar como lugar de formação humana.

3.3.4 Estrutura base do Plano de Ação

Do ponto de vista estrutural, um Plano de Ação da gestão escolar pode assumir diferentes configurações e formatos. No entanto, de maneira a possibilitar a explicitação dos aspectos fundamentais à sua materialização, descreveram-se, nesta seção, alguns de

seus elementos estruturantes, os quais são reunidos no quadro a seguir, a título de organização e expansão de suas possibilidades de composição:

Quadro 10 – Estrutura base de um Plano de Ação

Módulos do Plano de Ação	Caracterização
Marco Referencial	Trata-se de narrativa descritiva e reflexiva produzida pelo autor do plano, que visa a introduzi-lo e apresentar suas percepções do presente, expectativas e preocupações, de modo a caracterizar o momento em que ele é construído, bem como o estado de seu autor perante o que observa. Como narrativa que anuncia de onde se parte, costuma ser carregada de simbolismos e da subjetividade de seu autor, colaborando fortemente para alavancar a construção do quadro situacional e para o contraste com a percepção dos demais atores sociais.
Perguntas à realidade	Em uma perspectiva crítica, o exercício de fazer perguntas à realidade é condição para a intervenção. Por isso, sustenta-se a ideia de que um Plano de Ação nasça da proposição de perguntas à realidade, uma vez que é, também, instrumento de pesquisa sobre ela. Podem ser apresentadas logo após o “marco referencial” ou de forma distribuída ao longo do plano.
Quadro situacional	Apresenta-se como um conjunto de dados qualitativos e quantitativos selecionados sobre a realidade em foco, que colaboram ao entendimento da configuração da situação. Apresentar dados sobre a caracterização dos colaboradores da escola, docentes e discentes, números relativos às turmas, números de evasão, proposições da comunidade, estatísticas, dados da avaliação curricular, dentre outras informações que colaborem à construção de um mapa multidimensional de como se mostra a realidade presente.
Análise do quadro situacional	A partir do quadro situacional construído, este módulo do plano está voltado à interpretação do cenário, evidenciando as grandes questões que emergem da realidade em foco. Tendo em vista toda a discussão apresentada, essa interpretação é construída com base na discussão colaborativa entre os gestores, devendo contar com a participação dos diversos outros atores do cenário educativo no estímulo à participação no planejamento da vida escolar. De tal análise, anunciam-se os problemas a serem enfrentados pela equipe gestora, que, posteriormente, serão elencados e tratados nos quadros de operação.
	Em um processo de avaliação estratégica, analisam-se as diferentes nuances das dimensões da gestão escolar, elencando o que se

Análise das dimensões da gestão	pretende criar ou extinguir, fortalecer ou enfraquecer, em um movimento que colabora para fazer emergir, ao passo do estudo de registros profissionais e da escuta da comunidade, todos os aspectos que merecem intervenção por parte da gestão. Tal estudo das dimensões colabora para o aprofundamento da compreensão dos fazeres gestores, uma vez que exige entendimento da natureza de cada um deles, das inter-relações existentes e de seus impactos na estrutura organizacional. A omissão perante uma ou outra dimensão incorre na amortização do desenvolvimento da escola, dada sua relação integrada.
Descrição dos problemas	Definidos os problemas, parte-se para sua descrição detalhada, a fim de identificar os nós críticos, que são as causas que os mobilizam. Esse é um momento fundamental para a definição posterior de estratégias, pois a coerência das intervenções depende do bom conhecimento das causalidades.
Quadros de operação por dimensão	Após a explicitação e a descrição dos problemas, que contemplam o levantamento de seus nós críticos, promove-se a planificação das intenções de intervenção por meio da elaboração dos quadros de operação. Tais quadros englobam: objetivos, metas ou indicadores, ações previstas, envolvidos ou responsáveis, recursos, tempo, definição de meios estratégicos e formas de avaliação e monitoramento- que os retroalimentam.
Cronogramas	A dimensão tempo é considerada na elaboração de um cronograma do Plano de Ação, que é a representação gráfica da previsão temporal de execução das operações do plano. Ele contempla os principais marcos que assegurarão o sucesso e a sincronia das ações programadas nas diferentes dimensões. Pode abranger as operações de todas as dimensões, ou se referir a cada uma delas.
Formas de avaliação e monitoramento do plano	A partir dos indicadores determinados nos quadros de operação, geram-se apontamentos para a construção de ações de monitoria da execução do plano e da necessidade de ajustes. A avaliação, em mecanismo de retroalimentação, favorece a revisão da escrita e da reescrita do plano, sua discussão em novos momentos junto aos demais atores, sempre em vista da coerência à realidade em movimento.

Fonte: informações compiladas pela autora desta pesquisa.

Tendo, portanto, apresentado tanto o processo de elaboração de um Plano de Ação da gestão escolar, bem como os elementos constituintes desse instrumento à luz de diversos enquadramentos teóricos, passa-se para o próximo capítulo, em que serão

tratados os fundamentos e os encaminhamentos metodológicos para análise dos objetos desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p. 32)

Este capítulo apresenta os fundamentos e os procedimentos metodológicos planejados para o desenvolvimento desta pesquisa, que se desenvolve no núcleo gestor de uma escola de educação básica, cuja diretora do segmento é a pesquisadora.

Um aspecto de grande relevância para a fundamentação metodológica se concentra no fato de que a pesquisadora é parte do grupo pesquisado, sendo, também, sujeito de pesquisa. A história e a relação constituídas por esse grupo de gestores são justamente os alicerces sobre os quais puderam se manifestar os problemas do cotidiano profissional, tornando-se o lugar onde as perguntas desta pesquisa ganharam vida e forma.

Assim, no chamamento e no desafio de fazer a passagem de diretora escolar para pesquisadora, tornando o *locus* profissional um espaço de pesquisa, tenta-se superar o modelo das pesquisas educacionais que reduzem os sujeitos a amostras ou a objetos. Desse modo, o percurso metodológico dirige-se a estabelecer uma relação mais orgânica entre a vida que se vive na escola e as atividades de pesquisa, reconhecendo-as como parte de um todo complexo em que possam ser articuladas à Educação e desencadear processos formativos conscientizadores.

Considerando um paradigma de racionalidade científica que leva em conta a complexidade dos fenômenos, esta pesquisa pretende respeitar a relação de integração, interdependência e inseparabilidade entre sujeito e objeto, reintroduzindo o sujeito cognoscente em todo processo que envolve a construção de conhecimento (SCHERRE, 2015). Por isso, a pesquisadora, integrada ao contexto de pesquisa como sujeito, assume uma atitude de pesquisa em que se coloca, de fato, “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 8).

Essa visão de pesquisa afasta um pensamento de simplificação ou de fragmentação do objeto cognoscente e provoca a necessidade de um mergulho multidimensional nas raízes do problema, bem como a compreensão de suas relações constituintes.

Morin (2013) assinala que o progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que, nesta pesquisa, significa, entre outros aspectos, a integração da pesquisadora, como parte da equipe gestora, ao grupo de sujeitos. Entretanto, o autor salienta a condição de que “o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autorreflexiva em seu conhecimento dos objetos” (MORIN, 2013, p. 30), o que se coloca como premissa e exigência de todo o processo de pesquisa.

Em vista do exposto, como diretora incluída na cena investigada, a pesquisadora defende a função formativa da direção, dedicando esforços ao planejamento de ações formadoras junto à sua equipe de cinco coordenadores pedagógicos e uma orientadora educacional.

Dessa forma, a realização desta pesquisa, que tem como sujeitos seus parceiros gestores, pretende, também, possibilitar a criação de um contexto de formação na gestão escolar à medida que oferece dados para análise e interpretação de seus fazeres e concepções emergentes. Nesse sentido, o itinerário metodológico desafia-se a promover pesquisa e formação, permitindo que a realidade pesquisada também possa experimentar a transformação. Segundo Perrelli et al. (2013, p. 5):

Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga, que produz conhecimento científico, e daquele que participa como sujeito investigado, que fornece os dados de que o pesquisador necessita.

Por isso, considerando a natureza da relação entre os gestores, esta pesquisa se estabelece na aproximação entre pesquisador e sujeitos, que compartilham, entre si, incômodos comuns no que concerne ao objeto de estudo deste trabalho, cujo objetivo geral dirige-se a investigar o Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar.

Para que se possam apresentar todos os desdobramentos do itinerário metodológico desenvolvido neste trabalho, partir-se-á da apresentação do contexto da pesquisa.

4.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular de São Caetano do Sul, localizada no ABC Paulista, região metropolitana do Estado de São Paulo, e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tem 31 (trinta e um) anos de funcionamento e em

torno de 1250 (mil duzentos e cinquenta) alunos. Conta com 340 (trezentos e quarenta) funcionários entre as três unidades de atendimento: unidade 1 – Educação Infantil; unidade 2 – Ensino Fundamental (séries iniciais – 1º ao 5º ano); unidade 3 – Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio. A escola conta, ainda, com uma unidade dedicada à realização de atividades esportivas e culturais.

Os prédios escolares estão localizados em dois bairros do município, ambos prioritariamente residenciais e reconhecidos como “nobres” devido ao nível de poder aquisitivo de seus moradores. Os alunos são membros de famílias formadas por profissionais que atuam, sobretudo, no comércio e em serviços, parte delas com fonte de renda dependente, mesmo que, indiretamente, da indústria automobilística que se localiza no município há mais de 50 (cinquenta) anos.

A taxa de urbanização do município onde se localiza a escola é de 100% e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) o situa na faixa de desenvolvimento humano muito alto (IDHM entre 0,800 e 1). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a renda, com índice de 0,891, seguida de longevidade, com índice de 0,887, e de Educação, com índice de 0,811, conforme índices de 2010 informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷⁵.

A escola figura entre as instituições de melhor resultado dos estudantes nas avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na última edição, em 2019, os resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio mantiveram a escola como terceira colocada em maior média do Estado de São Paulo⁷⁶ e décima terceira do Brasil.

É uma instituição que oferece programa bilíngue em inglês/português, o que exige a obrigatoriedade da permanência do aluno em, pelo menos, uma vez por semana em período integral, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, dada a abrangência da carga horária.

Os professores, em sua maioria, possuem regime de dedicação exclusiva à escola. No segmento foco desta pesquisa, por exemplo, somente dois professores que se dedicam ao currículo obrigatório atuam em outras instituições. Apenas um deles é concursado na rede pública e trabalha nas duas instituições. Já os professores dos cursos opcionais de

⁷⁵ Informações coletadas no site do IBGE, disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>. Acesso em: 12 set. 2020.

⁷⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados> e em <https://enem2019.evolucional.com.br/>. Acesso em: 12 set. 2020.

esportes, devido a uma menor carga horária na escola, também atuam em outras instituições particulares e em associações esportivas da região.

Os gestores escolares atuam em regime integral, com 40 (quarenta) horas semanais dedicadas exclusivamente à escola, e são acompanhados pelos mantenedores da instituição, que também atuam como diretores nos segmentos da Educação Infantil, das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa configuração de trabalho dos profissionais contribui para a possibilidade de organização de diversos momentos formativos e para o estabelecimento de uma maior aproximação entre os educadores, o que favorece a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional.

A pesquisadora é diretora da unidade 2, segmento da primeira etapa do Ensino Fundamental, turmas de 1º ao 5º ano, e atua nessa escola há 15 (quinze) anos e, na gestão escolar, há mais de 20 (vinte). Os demais sujeitos da pesquisa – cinco coordenadores pedagógicos e uma orientadora educacional – também são gestores da mesma unidade.

Um dos gestores é iniciante como coordenador pedagógico e passou a exercer essa função em 2020, porém tem mais de dez anos de experiência como docente na mesma escola. Outro sujeito da pesquisa, também iniciante no grupo em 2020, já atuou na escola em anos anteriores e tem experiência como coordenadora pedagógica em outra instituição. Já a orientadora educacional atua na escola há 17 (dezesete) anos, contudo é seu primeiro ano de trabalho em tal função. Os outros três coordenadores pedagógicos, sujeitos da pesquisa, possuem largo tempo de atuação na mesma função, mantendo estabilidade nas demandas de seu lugar de atuação. De modo geral, é um grupo bastante experiente na atuação no segmento e com bom relacionamento interpessoal.

A experiência da maior parte do grupo com a elaboração de Planos de Ação foi iniciada em 2014, quando a diretora da unidade, autora desta pesquisa, deu início a um processo formativo com assessoria individual e passou a promover ações formativas para a implantação dos Planos de Ação como instrumentos de gestão.

A cada ano letivo, desde então, a diretora, compreendendo seu lugar como formadora do grupo de gestão, renova estratégias formativas, atuando tanto coletiva como individualmente, na persistente busca do aprimoramento desses instrumentos, visando à intervenção na realidade. No entanto, embora o grupo revele, nos discursos, aparente entendimento da importância desse instrumento em sua prática, ele parece repousar como documento estéril na dinâmica da atuação cotidiana.

Essa situação mostra-se problemática no grupo e, especialmente, à diretora, que compreende sua responsabilidade perante o planejamento e a organização do trabalho

escolar, tendo clareza de que lhe compete, entre outras atribuições, estabelecer a prática do planejamento como processo fundamental de gestão e “orientar a elaboração de Planos de Ação como instrumentos de política e estratégia de ação” (LÜCK, 2009, p. 31).

Desse modo, esta pesquisa é, de fato, a busca por uma transformação consistente na trajetória de tal grupo, e, quiçá, de outros grupos gestores, que patinam na concretização de seus Planos de Ação objetivando a manifestação de suas intenções formativas, movimento que rege a mudança da escola. Alguns dos gestores do grupo, com mais de cinco anos promovendo tentativas de melhoria de seus instrumentos, tornam-se aqui testemunhas e parceiros desta pesquisa no claro intuito de que eles se tornem aliados em suas ações de intervenção na realidade escolar.

Visando à melhor contextualização do cenário da pesquisa, esclarece-se que o grupo iniciou suas discussões sobre os problemas enfrentados na escola, que seriam foco de trabalho em 2020, ainda nos meses finais de 2019, quando se prospectou um processo de avaliação de currículo da unidade junto aos professores e auxiliares pedagógicos. Esse processo foi muito enriquecido pelas apresentações das pesquisas docentes no Simpósio Interno, que acontece anualmente na escola desde 2013 e, cujos temas lançados em 2019 constam no anexo A.

Ao final do referido simpósio, o grupo gestor se reuniu junto com os docentes e auxiliares e, em pequenos grupos, foi feito o levantamento de forças e oportunidades de melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Desse encontro, resultou a organização de um quadro, que está disponível no anexo B.

Posteriormente, em uma sequência de reuniões, realizadas ainda em dezembro de 2019, focou-se a discussão de questões problemáticas na atuação das equipes, bem como nos currículos do 1º ao 5º ano, elencando aproximações e distanciamentos com a BNCC e estabelecendo convergências entre áreas disciplinares e desafios à sua verticalização.

Ao final do ano letivo, portanto, o grupo gestor já possuía um conjunto de dados importantes à configuração do quadro situacional de seu Plano de Ação. Já havia sido realizada, também, uma avaliação do trabalho individual e coletivo da gestão em uma reunião realizada em novembro somente entre o grupo gestor, que identificou prioridades a partir da ferramenta Verbos da Gestão (TERZI, 2015).

No início do ano letivo de 2020, em uma das primeiras reuniões da equipe de gestão, ocorrida em 14 de janeiro, cuja pauta está disponível no apêndice A, deu-se início ao delineamento das demandas da equipe gestora para o ano, em um processo de avaliação estratégica por meio da ferramenta FOFA, já apresentada neste trabalho.

Em seguida, foi dada continuidade à reflexão sobre os pontos ressaltados como forças e oportunidades em uma nova reunião pedagógica junto aos docentes e auxiliares, realizada em 10 de fevereiro de 2020. Na ocasião, foi feita a socialização dos aspectos apresentados pelos diferentes grupos de trabalho, baseada no material organizado com o levantamento feito em dezembro de 2019. Essa socialização visou à localização de aproximações entre os apontamentos feitos pelos diferentes grupos e a identificação das prioridades com a intenção de definir em conjunto os focos formativos do segmento em 2020, que originou os objetivos anuais do segmento, constantes do apêndice B.

De posse dos resultados de todos estes movimentos, já era possível aos gestores delimitar os problemas prioritários da gestão, penetrados por diferentes dimensões, bem como definir seu quadro situacional.

A partir de então, todas as reuniões, até o início de março de 2020, tanto coletivas (entre todo o grupo gestor) quanto em duplas (diretora e coordenador/orientador), começaram a sustentar a efetiva elaboração dos Planos de Ação do ano, ao passo em que a diretora também construía o seu e dava continuidade aos seus estudos no mestrado profissional.

Em síntese, pode-se afirmar, portanto, que o processo de avaliação estratégica voltado à construção do Plano de Ação de 2020 dos gestores de tal grupo aconteceu mediante a organização de uma cadeia de atividades, que envolveu:

1. realização do Simpósio Interno, com a apresentação das pesquisas dos gestores e dos docentes, que tratam de assuntos de interesse do educador com foco em suas práticas. O simpósio ocorreu nos dias 10 e 11 de dezembro de 2019 e contou com a participação dos gestores, professores, auxiliares pedagógicos, estagiários, inspetores e convidados de outras unidades da escola. As temáticas apresentadas, que constam no anexo A, contribuem para a compreensão do contexto de análise do quadro situacional, visto que elas ofereceram o contexto para a elaboração dos objetivos anuais do segmento;
2. reunião entre gestores, professores e auxiliares pedagógicos para levantamento de forças e oportunidades de trabalho, realizada ao término do simpósio de 2019, no dia 11 de dezembro (anexo B);
3. reuniões para avaliação do currículo, ocorridas nos dias 12, 13 e 16 de dezembro de 2019 com a participação dos gestores, docentes e auxiliares pedagógicos;
4. reunião da equipe gestora em 14 de janeiro de 2020 para definição de demandas do ano letivo e composição do quadro situacional do Plano de Ação 2020 a partir do percurso vivido (apêndice A);

5. reunião pedagógica realizada com os professores e auxiliares pedagógicos em 10 de fevereiro de 2020 para revisão do documento elaborado em 11 de dezembro de 2019, o qual se referia à avaliação do trabalho pedagógico mediante levantamento de forças e oportunidades. Realizou-se, ademais, a definição de prioridades para seleção de focos formativos do segmento com a participação de todos os docentes e auxiliares pedagógicos. Para tanto, foi material de apoio a classificação dos aspectos colocados no referido levantamento em temáticas mais constantes. Essa classificação está disponível no apêndice C.

6. reuniões semanais da equipe gestora em 02 e 09 de março de 2020 com foco no estudo da estrutura do Plano de Ação e na socialização dos pontos observados por cada um dos gestores.

Após essa cadeia de atividades, o grupo enfrentou a ruptura de todos os processos iniciados com o advento da pandemia pelo novo coronavírus e o consequente fechamento das escolas. Esse fato, inicialmente, significou uma enorme paralisia em todos os processos de análise estratégica da gestão, dificultando, inclusive, o diálogo entre a equipe, que passou a acontecer através das reuniões a distância, com uso de ferramentas digitais.

No início, a falta de domínio e de conforto com o uso dessas plataformas virtuais tornou todos os processos mais cansativos. As reuniões dos gestores, que contemplavam semanalmente espaços de formação, foram deslocadas, inicialmente, para que se pudessem instituir novas rotinas e práticas educativas no ambiente virtual, anesesiando imediatamente outros processos alavancados em diversos setores da escola.

Com isso, os processos formativos em torno da discussão da elaboração dos Planos de Ação perderam espaço, e os próprios planos refletiram a fragmentação do cotidiano.

No entanto, como o plano é um instrumento vivo e deve intimidade com a realidade que representa, tornou-se, também, um objeto que concentra essa história de enorme rompimento e de renovação das estruturas pedagógicas, que se condicionaram ao ensino remoto em todas as práticas escolares, inclusive, para a formação de educadores.

Embora seja evidente que todos os processos de trabalho dos gestores tenham sido fortemente impactados nesse cenário drástico de mudanças em que as escolas se encontram, enquanto se escreve este texto, o desafio de elaborar Planos de Ação não é fruto desse tempo específico. Pelo contrário, a presente realidade manifesta, mais do que antes, a urgência da competência de planejamento por parte dos gestores, que devem saber

fazer a leitura do quadro situacional em veloz transformação e ajustar seus objetivos e estratégias de forma coerente com o contexto.

Esta pesquisa, portanto, se debruça sobre a análise documental dos Planos de Ação de gestores que enfrentam essa realidade complexa, precisam ter o domínio conceitual e procedimental do planejamento na gestão e procuram sua profissionalização em meio a cenários de trabalho que exigem imediatismos e os afastam de seus tempos de reflexão. Os Planos de Ação se ressentem disso, pois são instrumentos que requerem curadoria e criação contínua, componentes que somente ganham viço e amplitude quando se oferece a eles tempo.

4.2 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os sete gestores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). De modo a manter a identidade dos sujeitos preservadas e, considerando que o objeto da pesquisa são seus Planos de Ação, a referência aos dados será feita mediante a atribuição de numeração a cada um dos Planos, de P1 a P7.

Entretanto, visando ao entendimento da diversidade de experiência na gestão escolar, bem como de sua formação inicial, os sujeitos são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 11 – Gestores – Sujeitos da pesquisa

Gestor(a)	Formação	Tempo médio de trabalho na escola
Coordenadora das turmas de Integral	Pedagoga com especialização em Supervisão de Ensino e Orientação Escolar	7 (sete) anos, sendo 5 (cinco) deles na gestão desta escola
Coordenador da área de Educação Física	Educador físico com especialização em Administração Esportiva e em Educação Física escolar	10 (dez) anos
Coordenadora da área de Língua Inglesa	Bacharela e licenciada em Letras, Mestra e Doutora em Letras	5 (cinco) anos como docente e menos de 1 (um) ano como gestora desta escola. 5 (cinco) anos de experiência

		como coordenadora pedagógica em outras instituições
Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica das ações ligadas à convivência e à área de Filosofia	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia	17 (dezessete) anos
Coordenadora da área de Matemática e Língua Portuguesa	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia	10 (dez) anos como docente e menos de um ano na gestão escolar
Coordenadora Pedagógica da área de Artes e Ciências Humanas e Sociais	Pedagoga, Mestra em Psicologia da Educação e Doutora em Artes	20 (vinte) anos
Diretora do segmento	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia Clínica	15 (quinze) anos

Fonte: dados coletados pela autora deste trabalho.

Destaca-se, também, que, embora dois dos gestores possuam menos tempo de experiência nessa equipe de gestão, considerou-se relevante sua participação na pesquisa para se garantir a regra da exaustividade, que foi levada em conta para a constituição do *corpus* de análise.

Os gestores consentiram com a realização da pesquisa mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo consta como anexo C deste trabalho.

4.3 Características da pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que a natureza do presente estudo exige um engajamento do pesquisador com a realidade investigada e a compreensão acerca das “dinâmicas histórico-relacionais” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4), fundamentais para a análise dos Planos de Ação dos gestores.

Lüdke e André (2018, p. 14) colaboram para esclarecer o conceito de pesquisa qualitativa ao destacar algumas de suas características:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Como se observa, o uso da abordagem qualitativa favorece a incorporação de maior flexibilidade às posturas investigativas, possibilitando a adoção de diferentes ângulos de análise, o que inclui a consideração dos pontos de vista dos personagens envolvidos nos processos educativos (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Dessa forma, ao romper com modelos herméticos e interessar-se mais pelos processos, a abordagem qualitativa favorece a análise almejada nesta pesquisa, uma vez que preserva a integração contextual, bem como admite a ruptura com “o círculo protetor que separa pesquisador-pesquisado” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4).

Do ponto de vista metodológico, justamente por postular o envolvimento do pesquisador, ressalta-se que a abordagem qualitativa exige alto rigor e domínio de instrumentais. Além disso, a escolha das técnicas de estudo deve ser coerente com a aproximação do pesquisador à realidade e à obtenção dos dados necessários à devida análise, uma vez que “a busca de relevância e de rigor nas pesquisas é uma meta pública” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 11).

Do mesmo modo, é intenção que, ao desenvolverem compreensões e adensarem sua capacidade explicativa, tais pesquisas possam também se aplicar a outros contextos semelhantes (GATTI; ANDRÉ, 2010), intenção essa que cerca os passos dados pela pesquisadora.

Assim, diante do exposto, considerando todas as exigências para que este trabalho se constitua como uma pesquisa com elevado rigor metodológico, serão tratados, na próxima seção, os procedimentos metodológicos selecionados para sua realização.

4.4 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, que visa a investigar o Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar, foi escolhida como técnica de investigação a análise documental.

A análise documental que se caracteriza neste estudo será do “tipo técnico” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 47), visto que os Planos de Ação são documentos de natureza profissional, que se vinculam ao exercício funcional dos gestores escolares.

Como fonte natural e estável, os documentos permitem acesso ao sujeito e ao contexto por diferentes pontos de vista e em diferentes momentos, constituindo uma “valiosa técnica de dados qualitativos” e assegurando “mais estabilidade aos resultados obtidos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

A escolha da técnica da análise documental também se dirige ao alcance dos seguintes objetivos específicos:

- averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola;
- compreender o papel do Plano de Ação como possibilidade formativa;
- analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento reflexivo, contempla as intenções formativas dos gestores.

A pesquisa bibliográfica, como técnica complementar empregada, também contribuiu para o alcance dos objetivos específicos, especialmente o de averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola. Esse tipo de pesquisa favoreceu o aprofundamento teórico da pesquisadora e, conseqüentemente, o refinamento de referenciais para a organização e a sustentação da análise documental.

Para que se possa garantir o devido rigor aos encaminhamentos metodológicos e escapar aos perigos da compreensão espontânea ou de uma leitura superficial na análise documental, optou-se pelo método da análise de conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2016). A rejeição a uma prática ingênua na análise dos dados é destacada pela própria autora:

esta atitude de vigilância crítica exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao objeto de análise (BARDIN, 2016, p. 34).

A consideração da autora a respeito da adoção de técnicas de ruptura é ponto muito relevante neste estudo, pois, já que a pesquisadora faz parte do grupo gestor, os procedimentos metodológicos deverão ser aplicados com vistas à criação de uma atitude de estranhamento perante o objeto, um afastamento proposital que favoreça o rigor de sua análise.

Como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37), a análise de conteúdo é marcada pela diversidade e pela adaptação a diferentes contextos e situações, inclusive à área da Educação; nesse caso, tais técnicas colaboram para revelar os significados e as concepções implícitos nos Planos de Ação dos gestores.

Esclarece-se, portanto, que a análise de conteúdo representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos

de descrição do conteúdo das mensagens”, cuja intenção é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (BARDIN, 2016, p. 44). A autora explica, ainda, que a análise de conteúdo aplicada à pesquisa deve obedecer a algumas fases, que se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016, p. 125).

Em geral, “a primeira fase dirige-se a três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Faz parte da fase inicial a delimitação do *corpus* da pesquisa, que representa “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”⁷⁷.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos Planos de Ação de 2020 de todos os gestores da unidade escolar no segmento das séries iniciais do Ensino Fundamental. Visando obter maior legitimidade e abrangência da pesquisa, julgou-se pertinente a inclusão dos Planos de todos os gestores, mesmo daqueles com menor experiência na função. Isso porque todos participaram do processo de avaliação estratégica no final de 2019 e início de 2020, determinando, em conjunto, relevâncias do trabalho da gestão da escola; além disso, elaboraram seus planos no início do ano letivo. Portanto, de acordo com Bardin (2016), garantem-se, com essa decisão, algumas das principais regras para a composição do *corpus* de pesquisa:

- a) regra da exaustividade: todos os elementos do *corpus* de análise foram incluídos – Planos de Ação de 2020 dos gestores das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- b) regra da homogeneidade: todos os Planos referem-se ao ano letivo em curso e foram produzidos sob as mesmas circunstâncias de trabalho e demandas; inclusive, a partir do levantamento em conjunto dos problemas da gestão, produzido em encontros de estudo da realidade por esse grupo. Tal regra, segundo Bardin (2016, p. 128), é pertinente “quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si resultados individuais”;
- c) regra da pertinência: os documentos revelam-se adequados enquanto fontes de informação, visto que se ajustam perfeitamente aos objetivos da pesquisa.

⁷⁷ Ibidem, p. 126.

A partir da exploração inicial do material, em um movimento que Bardin (2016, p. 126) denomina “leitura flutuante” e que consiste no estabelecimento do contato com o texto para que o analista se deixe tomar por algumas impressões, partiu-se para a elaboração de quadros descritores dos Planos de Ação.

Salienta-se que, como documento autoral, cada Plano de Ação adquire a marca de seu autor gestor, e adentrar sua leitura é tentar reconhecer o modo particular com que cada qual expressa a realidade e constrói sua história profissional. Por isso, nessa primeira leitura, ainda não se buscou como foco a identificação das intenções formativas eventualmente presentes, mas, sim, tomar maior conhecimento dos aspectos gerais de cada plano. Para tanto, percorreram-se, na leitura inicial, algumas perguntas que pudessem favorecer a organização posterior de unidades de registro, de acordo com o método da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Nesse momento inicial de criação, reconhecendo que “no processo de decodificação das mensagens, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também o conhecimento experiencial” (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p. 49) transitaram as seguintes perguntas: como este Plano de Ação é composto? Quais as mensagens mais evidentes? Que função o Plano de Ação parece ter para seu autor? Que concepções de formação se fazem aparentes?

Não tendo, porém, a intenção de responder a essas perguntas como se constituíssem um questionário, em seu conjunto, elas tocaram em impressões da pesquisadora sobre cada um dos planos.

Destaca-se, também, que, como a pesquisadora conhece parcialmente os documentos que serão submetidos à análise, algumas hipóteses preliminares já estiveram circulantes na fase da pré-análise e foram requisitos importantes para a posterior definição das unidades de registro. As hipóteses foram as seguintes:

- a) o Plano de Ação é capaz de explicitar concepções do gestor sobre formação, sobre ser formador, bem como sobre o papel dos sujeitos envolvidos, evidenciando a racionalidade que pauta suas intenções de forma mais constante;
- b) das intenções formativas expressas, pode ser possível extrair autoconceitos do gestor sobre sua atuação como formador;
- c) haveria manifestação de concepções de formação diversas e contraditórias entre o grupo e que, inclusive, poderiam ir na contramão do que é apregoado pelo PPP da escola;

- d) deveriam estar presentes no texto intenções formativas voltadas à autoformação do próprio CP, visto que esse assunto foi foco de discussão na equipe em alguns de seus encontros;
- e) os índices a percorrer nos planos concentram-se na identificação das intenções formativas dos CPs e se reportam ao desenvolvimento da mudança na escola, as quais deveriam estar expressas, prioritária, mas não exclusivamente, a partir da presença de verbos. No entanto, assumiu-se a hipótese de que algumas intenções formativas poderiam estar implícitas na manifestação de conteúdos de formação, os quais poderiam estar expressos por substantivos também.
- f) as intenções do formador evidenciam demandas que podem estar bem postas, ou não, mas revelam os motivos que orientam o sujeito à ação.

De posse dessas hipóteses preliminares e de tabelas que reuniam as impressões gerais sobre a apresentação dos planos após a pré-análise, passou-se para a fase de categorização (BARDIN, 2016), que será descrita na próxima seção.

4.5 A fase da categorização e os procedimentos de análise

A categorização, nesta pesquisa, partiu, inicialmente, do que Bardin (2016) descreve como um procedimento de “caixas”, no qual o sistema de categorias decorre, *a priori*, diretamente dos funcionamentos teóricos. Entretanto, recorrendo-se às releituras dos documentos, houve a necessidade de rever as categorias pré-organizadas para que pudessem melhor abranger as unidades que sobressaltaram aos olhos.

Dessa forma, seguindo o método da “análise temática” (Bardin, 2016), foram organizadas categorias a partir da localização de “núcleos de sentido” nas intenções formativas presentes nos Planos de Ação de 2020 dos gestores. Tais núcleos, como se refere a autora, foram construídos com base em três aspectos: as hipóteses preliminares, as impressões obtidas na pré-análise dos planos e o enquadramento teórico desejado a partir da fundamentação defendida nesta pesquisa. Esse trabalho inicial junto aos dados permitiu a organização de três categorias:

- o papel do gestor como formador frente às intenções formativas;
- as intenções formativas relacionadas às dimensões da gestão;
- as intenções formativas e sua relação com o quadro situacional.

Após a definição das categorias, buscou-se aguçar a percepção sobre a presença de intenções formativas nos Planos de Ação, que estavam latentes não somente no quadro de operação específico dedicado à dimensão da formação, mas em várias outras seções dos planos.

Vale ressaltar que, se recorreu, nessa fase, à concepção de intenção formativa assumida nesta pesquisa, conforme exposto no capítulo 1, compreendendo que ela não se refere somente a objetivos declarados, mas se presentifica também como uma demanda, um motivo ou um sentido da ação do gestor em relação ao seu lugar como formador. Reafirma-se, portanto, que, nesta pesquisa, concebem-se intenções formativas como propósitos, expectativas ou desejos do formador voltados a desencadear junto aos sujeitos experiências de aprendizagem relacionadas a todo tipo de conhecimentos para que esses se convertam em conhecimentos próprios.

Inicialmente, destacaram-se todos os trechos dos Planos de Ação que declaravam explicitamente ou insinuavam intenções formativas por parte dos gestores. Em seguida, partiu-se para a organização de quadros dedicados às três categorias de análise elaboradas, classificando cada uma das intenções destacadas em seu enquadramento mais coerente. Feito o agrupamento das intenções formativas, foram destacados os “núcleos de sentido” (BARDIN, 2016) nos trechos, em cor amarela, tal como representado nas figuras 6 e 7:

Figura 6 – Categorização dos dados nas categorias 1 e 2 – 1ª fase

QUADRO DE DADOS POR CATEGORIA- 1ª FASE

Planos	CATEGORIA 1 O papel do gestor como formador frente às intenções formativas	CATEGORIA 2 As intenções formativas e sua relação com o quadro situacional
P1	“O grande desafio do meu trabalho com essa equipe é contribuir com a formação inicial de cada um deles de maneira que a prática seja efetiva e que eles possam cumprir imediatamente com as demandas da escola com excelência, além do compromisso com a construção da identidade profissional de cada um.” (p.01) “Muitas dúvidas surgem quando observo o meu quadro situacional. O desafio de perceber como enxergo a minha equipe é justamente olhar essa equipe novata, que se modifica a cada ano e pensar em como posso contribuir com a identidade profissional de maneira que significativa para a construção da imagem de cada um deles e, consequentemente, isso se reverte para o bom trabalho desenvolvido na escola.” (p.05) “Criar um banco de sugestão de atividades permanentes para alimentar o planejamento semanal da equipe do integral.” (p.09) “A partir da discussão e reflexão sobre casos reais, documentar protocolos de como devemos proceder no que se refere ao trabalho da auxiliar dentro da rotina escolar.” (p.9) “Trabalhar a formação das auxiliares do integral na orientação dos estudos dirigidos e lição de casa nos atendimentos individuais, a partir da minha observação desse momento das aulas.” (p.09) “Estudar o modelo das oficinas até o momento e pensar em novas possibilidades para que elas aconteçam de maneira mais inovadora.” (p.9)	“No período remoto, até o presente momento, os encontros foram pontuais, para tratar as demandas do cotidiano que estava sendo estabelecido. Ex: uso da ferramenta tecnológica, conduta profissional, planejamento de férias, planejamento de festa junina, esclarecimento de banco de horas e redução da jornada de trabalho, formação dos protocolos de segurança.” (p.07) Referente ao retorno das atividades presenciais e o trabalho de apoio aos alunos com dificuldades: “Formar as auxiliares para que possam fazer uma boa orientação de estudos com cálculo mental. As auxiliares deverão construir um portfólio de observação reflexiva sobre a aula acompanhada.” (p.11) “FORMAR, palavra que estava contemplada no plano inicial, se reconfigurou, mas não entrou no segundo plano. Mudamos o conteúdo da formação. Trabalhei com a formação das plataformas virtuais com a equipe de auxiliares e estagiários, com protocolos de etiqueta virtual, com planejamento de férias, de festa junina, de observação de aula.” (p.18) “Um ganho do processo de formação no formato virtual, foi a possibilidade de discutir alguns casos que aconteceram durante as aulas ou atividades de férias, com objetivo de trocar experiência e refletir sobre isso, permitindo que todos olhassem para a própria prática, além de traçar estratégias para ações futuras. Trazer a chance da reflexão em cima de algo realmente vivido pela nossa equipe é uma prática

Fonte: organização dos dados extraídos dos Planos de Ação dos gestores. Material de estudo da pesquisadora.

Figura 7 – Categorização dos dados na categoria 3 – 1ª fase

TABELA DE DADOS POR CATEGORIA- 1ª FASE

CATEGORIA 3: AS INTENÇÕES FORMATIVAS RELACIONADAS ÀS DEMAIS DIMENSÕES DA GESTÃO							
Planos	Administração e Infraestrutura	Pedagógica	Avaliação	Participação e Relações Interpessoais	Cotidiano e Cultura Escolar	Pesquisa e Conhecimento	Formação
P1	"No período remoto, até o presente momento, os encontros foram pontuais, para tratar as demandas do cotidiano que estava sendo estabelecido. Ex: uso da ferramenta tecnológica, conduta profissional, planejamento de férias, planejamento de festa junina, esclarecimento de banco de horas e redução da jornada de trabalho, formação dos protocolos de segurança." (p.07) Referente ao controle de informações: "Fortalecer o registro das lições de casa." (p.8) "Criar protocolos de procedimentos para condutas nas rotinas escolares." (p.8) "Criar os documentos	"Fortalecer a qualidade das propostas dos semanários." (p.08) "Estudar sobre resolução de conflitos. Retomar o estudo sobre o desenvolvimento da moralidade e estabelecer padrões de conduta para atuar diante de um conflito." (p.09) "Formar as auxiliares para que possam compreender e sistematizar o processo de alfabetização. Investigar o que as auxiliares sabem sobre alfabetização. Construir registros reflexivos sobre a aprendizagem" (p.12)		"Minha participação na passagem de dados dos alunos." (p.8) "Enfraquecer o encaminhamento de alunos para a coordenação para resolução de conflitos simples." (p.8) "Escuta de grupos: reunião para a equipe de estagiários compartilhar suas experiências, impressões e com isso oportunizar reflexões sobre a prática vivida." (p.12-13).	"Fortalecer a pauta dos encontros individuais." (p.7) "Fortalecer a comunicação do trabalho do integral para a escola." (p.7) "Enfraquecer a falta de planejamento do material que será utilizado nas oficinas." (p.8) "Enfraquecer a falta de comunicação no caso da resolução de conflitos." (p.8)	"Criar o documento de referência do integral" (p.7) "Construir o memorial do integral para ser um contexto de formação da equipe e favorecer a documentação do trabalho." (p.10)	

Fonte: organização dos dados extraídos dos Planos de Ação dos gestores. Material de estudo da pesquisadora.

A reiterada leitura das intenções formativas destacadas favoreceu novos questionamentos e percepções por parte da pesquisadora, especialmente com relação ao detalhamento dos termos utilizados pelos autores dos planos, que revelaram, em si, concepções e interesses diversos e relevantes à interpretação contextual.

A partir da identificação de temas presentes nas intenções formativas, foram criadas subcategorias a partir do que eles sugeriam, conforme exemplificado na figura a seguir. No exemplo, que retrata o processo de análise de dados na categoria "O papel do gestor como formador frente às intenções formativas", foi aplicado o recurso de sublinhar os temas que colaboraram com a organização das subcategorias, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 8 – Categorização dos dados – 2ª fase (organização de subcategorias)

Fase 2- Quadro de Categorização
1ª Categoria: O papel do gestor como formador frente às intenções formativas

Temas	Excertos das Falas
Sub-categoria: orientação do FAZER	
• Instrução à ação	"Orientei as professoras a construírem as sequências usando as atividades do livros e expandindo com elaborações de atividades para o caderno e uso da cozinha experimental. (p.4 e 40) P5 "Partindo da revisão das atividades, tenho discutido com as professoras nos atendimentos individuais orientações sobre o quanto os enunciados devem evidenciar o objetivo da proposta e registrar o percurso do que o grupo tem vivenciado." (p.4) P5 "Aprimorar o planejamento das professoras através da revisão semanal com apontamentos." (p.44) P5 "Analisarmos juntas os planejamentos para eu contribuir com os apontamentos que devem ser feitos às professoras." (p.26) P5 "Adequar as ações do professor às reais necessidades dos alunos, orientando a retomada de atividades, adaptando instrumentos e planejando orientações de estudo. Encontros para discutir observações e estratégias para ajudar os alunos frente aos desafios e dificuldades" (p.18) P4 "O grande desafio do meu trabalho com essa equipe é contribuir com a formação inicial de cada um deles de maneira que a prática seja efetiva e que eles possam cumprir imediatamente com as demandas da escola com excelência, além do compromisso com a construção da identidade profissional de cada um." (p.01) P1 "Reunir-me individualmente com os professores de esportes. Fazer pauta [...] e discutir currículo, dificuldades nas aulas e feedback das aulas assistidas. Esclarecer dúvidas e orientar sua rotina de trabalho." (p.22) P2 "Explicar e orientar os professores sobre como iremos pensar no currículo neste formato." (p.23) P2
• Acompanhamento da ação do sujeito	"Acompanhar e avaliar os professores durante as aulas." (p.05) P2 "Acompanhar o preparo das aulas dos professores, atentando para o desenvolvimento do currículo proposto no plano de aula. Devolutiva sobre o desenvolvimento das aulas com objetivo de identificar os conteúdos programados no planejamento." (p.20) P2 "Supervisionar e apoiar a construção do projeto de formação (desenvolvido pela CP) com a equipe de estágio." (p.06) P7

Fonte: organização dos dados extraídos dos Planos de Ação dos gestores. Material de estudo da pesquisadora.

Ressalta-se, ainda, que, segundo Bardin (2016, p. 135), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo os critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. A autora destaca, conforme M. C. d’Unrug (1974⁷⁸ apud BARDIN, 2016, p. 135), que o tema é:

[...] uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas, antes, de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas.

Desse modo, a organização de subcategorias a partir da identificação de temas serviu à base de análise e contribuiu para a interpretação dos dados. Espera-se, desse modo, que a descrição das tarefas empreendidas na trajetória da análise contribua para a compreensão do processo que deu origem aos resultados.

Esclarece-se, também, que, a partir da conclusão da análise documental, foi cumprido o último objetivo específico desta pesquisa, que consiste em apresentar proposta de formação conjunta, centrada no processo de elaboração do Plano de Ação em

⁷⁸ UNRUG, M. C. D. *Analyse de contenu et arte de parole*. Paris: Delarge. Ed. universitaires, 1974.

atenção às intenções formativas, como forma de expandir os conhecimentos obtidos à sociedade.

A proposta formativa é apresentada no capítulo 6 e foi desenvolvida a partir da realização de uma reunião com os sujeitos desta pesquisa. Essa reunião teve como propósito dar início a um processo crítico-colaborativo de construção do significado compartilhado de Plano de Ação, que pudesse desencadear a expansão da compreensão acerca do instrumento e das ações para a melhoria de sua organização e estrutura.

Como coautores da proposta formativa, os gestores concordaram com a definição da situação problemática apresentada pela pesquisadora, que se refere à falta de um processo colaborativo na construção do Plano de Ação.

Para desenrolar as discussões, foi proposto ao grupo que, inicialmente, definisse como conceitua o Plano de Ação a partir de quatro eixos: o quê? Para quê? Por quê? Como? Após esse levantamento inicial, que deve ser objeto de reconstrução ao longo da formação, foi solicitado ao grupo que indicasse o que uma proposta formativa deveria contemplar, tendo em vista a intenção de transformar as condições de elaboração do Plano de Ação.

As considerações dos gestores foram escritas de forma conjunta ao longo da reunião, em documento compartilhado, e constam na íntegra no apêndice D. Ressalta-se que a reunião foi realizada em 07 de dezembro de 2020, de forma virtual (em razão do isolamento social causado pela pandemia) e foi gravada integralmente. A proposta formativa, resultado do processo de análise de dados e das proposições dos gestores, sujeitos desta pesquisa, consta no capítulo 6. No capítulo 5, por sua vez, será feita a apresentação detalhada da análise dos dados.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas pré-estabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica, não há pensar certo. (FREIRE, 1996, p. 55)

O analista é como um arqueólogo à procura de vestígios que tragam elementos ao melhor entendimento de um tempo, de um espaço, da história de algo ou de alguém.

Assumindo a tarefa de intérprete dos vestígios que encontra, que, em conjunto, traduzem-se em uma possível leitura da realidade em foco, o pesquisador se lança a limpar, com rigor e técnica, a poeira que recobre seus achados, na tentativa de enxergar além das aparências da matéria bruta.

Esse mergulho na cena observada pode ser pensado sob diferentes vieses a partir do conjunto da obra de Teun Hocks⁷⁹ (2000), artista que se inclui em suas fotografias e pinturas surrealistas para expressar o espaço entre as expectativas do homem e sua experiência no mundo. Suas obras ajudarão a compor este capítulo, que traz a análise dos dados coletados nos Planos de Ação dos gestores, à luz do referencial teórico que orienta esta pesquisa.

Figura 9



Fonte: Hocks, T. Sem título, 2000⁸⁰.

⁷⁹ O artista, gentilmente, permitiu a esta pesquisadora o uso de suas obras neste trabalho. Essa permissão foi obtida por meio de correio eletrônico em 06 set. 2020.

⁸⁰ Disponível em: <http://teunhocks.nl/analogue-work-oil-on-toned-gelatin-silver-print>. Acesso em 28 fev. 2021.

Com o escopo de analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento de reflexão, contempla as intenções formativas dos gestores, bem como averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola, esclarece-se que a exploração metódica dos instrumentos permitiu a organização de três categorias de análise e subcategorias complementares. O Quadro 12 foi organizado para melhor exposição dessa configuração:

Quadro 12 – Categorias e subcategorias de análise das manifestações nos Planos de Ação dos gestores

Categorias de análise de dados	Subcategorias
1- O papel do gestor como formador frente às intenções formativas	1. O formador como orientador 2. O formador como acompanhante e interlocutor 3. O formador como parceiro crítico 4. O formador como profissional que aprende
2- As intenções formativas relacionadas às dimensões da gestão	1. Manifestações relacionadas à dimensão administrativa e de infraestrutura 2. Manifestações relacionadas à dimensão pedagógica 3. Manifestações relacionadas à dimensão da avaliação 4. Manifestações relacionadas à dimensão da participação e das relações interpessoais 5. Manifestações relacionadas ao cotidiano e à cultura escolar 6. Manifestações relacionadas à dimensão da Pesquisa e do Conhecimento
3- As intenções formativas e sua relação com o quadro situacional	1. A avaliação estratégica do segmento 2. O ensino remoto emergencial 3. O contexto funcional do gestor

Fonte: dados organizados pela autora deste trabalho.

Antes de se deslindar, contudo, o que cada uma dessas categorias contempla e dar início à apresentação da análise dos dados a elas atribuídos, cabe apresentar algumas considerações.

Esclarece-se que as manifestações dos gestores foram retiradas em dois momentos de feitura dos Planos de Ação. A primeira versão dos planos lançou-se ao desenvolvimento do trabalho na etapa inicial de 2020, e a segunda versão, remodelada, contou com adaptações em virtude de novas necessidades apontadas pelo ensino remoto emergencial, admitido em razão da pandemia provocada pela COVID-19.

Vale destacar que, conforme conceituado na fundamentação teórica, foram selecionadas para análise manifestações dos gestores que se apresentavam como propósitos, expectativas ou desejos do formador voltados a desencadear, junto aos sujeitos, experiências de aprendizagem relacionadas a qualquer tipo de conhecimento, considerando-as como intenções formativas.

Além disso, ressalta-se que, devido ao fato de os Planos de Ação não apresentarem estrutura uniforme, as intenções dos gestores se mostraram contempladas ao longo de seus planos e não em seção específica. Por esse motivo, a contextualização do excerto, quando necessária, é apresentada entre parênteses, uma vez que, em virtude de sua extensão, os planos não constam nos anexos deste trabalho.

Ainda a respeito da estrutura dos planos, esclarece-se que, embora os documentos analisados neste trabalho não obedeçam a uma configuração rígida, todos eles contam com:

- breve apresentação profissional do autor;
- quadro de rotina semanal;
- quadro Situacional;
- quadros de operações a partir de dimensões da gestão;
- cronograma de ações.

Salienta-se que as manifestações extraídas dos planos foram registradas exatamente como escritas por seu autor, contudo, optou-se por grafá-las em *itálico* e trazê-las deslocadas do parágrafo, sempre que possível. Essa decisão deu-se no intuito de assegurar melhor visualização do dado, bem como sua diferenciação em relação às citações dos autores que fundamentam esta pesquisa. Informa-se, também, que os destaques dos excertos foram mantidos em **negrito** de modo a evidenciar as relevâncias que os fizeram ser selecionados e categorizados.

Ainda no intento de melhor exposição dos dados, ao lado de cada manifestação, foi mantida a referência ao plano de origem, mediante a atribuição da letra P (Plano) e numeração de 1 a 7, pois se trata de sete planos.

Esclarece-se, ademais, que, de modo que se preservasse a identidade dos sujeitos, algumas particularidades presentes nas intenções formativas selecionadas foram suprimidas, mas estão devidamente sinalizadas mediante uso de colchetes e reticências.

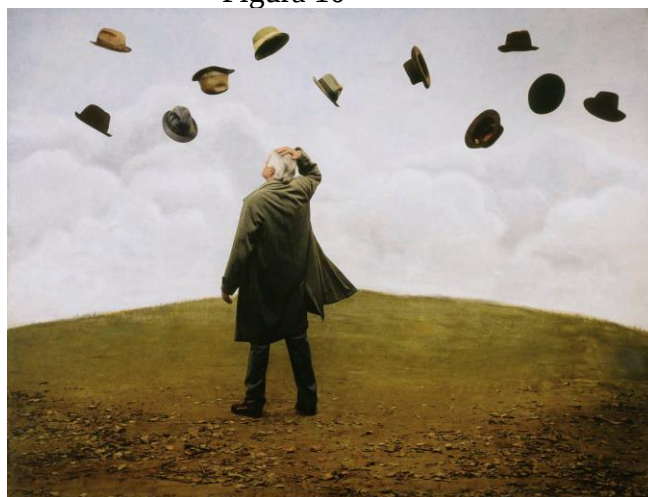
Expostas as condições de apresentação dos dados, na próxima seção, se seguirá a sua análise.

5.1 Categoria 1: O papel do gestor como formador frente às intenções formativas

Tal categoria abrange a análise das intenções formativas a partir do que elas manifestam acerca do papel que os gestores assumem como formadores e que, naturalmente, aproximam suas práticas de determinadas concepções e orientações teóricas.

Ao início das análises, logo se revelou à pesquisadora que um mesmo Plano de Ação apresentava intenções formativas com fundamentos teóricos divergentes. Isso evidencia que a formação continuada é uma ação complexa e atravessada por múltiplas referências e circunstâncias, sendo passível, portanto, que se sustente sobre fundamentos teóricos nem sempre conscientes para o sujeito, ou nem sempre coerentes entre si.

Figura 10



Fonte: Hocks, T. Sem título, 2006⁸¹.

⁸¹ Disponível em: <http://teunhocks.nl/>. Acesso em: 05 set. 2020.

Que chapéu se veste como formador na gestão escolar?

Os diferentes papéis que os gestores assumem como formadores podem ser pensados metaforicamente a partir da experiência de ter diferentes chapéus a vestir. A escolha pode ser aleatória e levar a consequências não previstas ou irrefletidas. Uma escolha deliberada, entretanto, baseada na reflexão crítica, poderá levar à localização da mudança que se deseja ver no mundo a partir da prática formativa contemplada. É o ajuste da consciência com a intenção, a busca da coerência entre o discurso e a prática.

De acordo com Pérez Gómez (1992a, p. 96), de cada uma das metáforas ou imagens que definem o modelo de professor, subjazem “uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem, uma relação própria das relações entre teoria e prática, entre a investigação e a ação”. Claramente, essa acepção se resguarda, também, no exercício da função formadora na gestão escolar.

As subcategorias que serão discutidas a seguir reforçam a diversidade de metáforas possíveis, de papéis e de concepções que convivem em uma mesma equipe de gestão e que criam nuances, muitas vezes, dispersas sobre a direção assumida pela própria instituição perante a declaração de seu projeto pedagógico. As três primeiras foram organizadas de modo a permitir a explicitação de distintas orientações teóricas marcadas na atuação do gestor como formador. Já a quarta subcategoria refere-se ao papel que ele assume diante de sua própria formação em serviço, ao tomar consciência dos conhecimentos necessários à sua atuação, aspecto que se destacou na análise das intenções contidas nos planos.

5.1.1 O formador como orientador

Os verbos “orientar”, “explicar”, “adequar” e “indicar” revelaram-se muito presentes nas manifestações dos gestores relacionadas à criação de oportunidades formativas na gestão do cotidiano escolar e, por isso, vinculam-se aos papéis assumidos por eles como formadores. Dentre eles, o verbo “orientar” fez-se mais recorrente, por isso, foi definido como título de tal subcategoria.

O papel dos gestores como “orientadores” destacou-se nos seguintes excertos, anunciados nos quadros de operação dos planos na dimensão da formação. A primeira manifestação refere-se às ações cotidianas que foram projetadas como foco das reuniões formativas a serem realizadas entre gestor e professores ao longo de 2020:

*Atendimento individual com os professores para discutir o currículo, dificuldades nas aulas e dar feedback das aulas assistidas. **Esclarecer dúvidas e orientar sua rotina de trabalho.** Na avaliação das ações, (espera-se constatar) professores mais comprometidos com a instituição, revisando planejamentos e aulas diversificadas (P2).*

As seguintes manifestações foram destacadas no Plano de Ação como primeiras ações propostas aos professores visando à gestão curricular, no que tange à organização de documentos, encaminhados pelo formador ao seu grupo no início de 2020. Esta manifestação faz parte da análise do quadro situacional do gestor e consta na abertura de seu plano:

*Partindo do meu contexto inicial de trabalho, planejei algumas ações: **orientei que organizassem as sequências e projetos já escritos** para uma tabela padronizada, com o objetivo de garantir os registros necessários nesses documentos e a leitura dos mesmos. **Orientei as professoras a construírem as sequências (didáticas)** usando as atividades do livro e expandindo com elaborações de atividades para o caderno e para o uso da cozinha experimental (P5).*

*Partindo da revisão das atividades, **tenho discutido com as professoras**, nos atendimentos individuais, **orientações sobre o quanto os enunciados devem evidenciar o objetivo da proposta** e registrar o percurso do que o grupo tem vivenciado (P5).*

Também alinhado ao papel de orientador, o seguinte excerto destaca uma ação prevista pelo gestor no quadro de operação da dimensão do currículo, na tentativa de dar conta do objetivo de reestruturar o currículo da área, tendo em vista seu interesse na implantação de uma nova estrutura física do documento curricular:

*(Como objetivo) Reestruturar o currículo com conteúdos mais criativos. (Como meta) **Incluir exercícios de acordo com as especificidades das séries e habilidades para, assim, respeitar o desenvolvimento [...] da faixa etária. Realizar reunião com professores com o tema currículo. Explicar e orientar os professores sobre como iremos pensar no currículo neste formato** (P2).*

Dentre os excertos apresentados e, de forma mais contundente no último, a intenção implícita pode sugerir o papel de formador atrelado a um modelo histórico

reproduccionista e normativo, em que se explicam e se aplicam soluções de outros às práticas educativas (IMBERNÓN, 2009), inclusive, nesse caso específico, ao que se refere ao seu modo de pensar.

Embora as ações de explicar e de orientar sejam inerentes à atividade formativa, é preciso que o gestor esteja consciente quanto às concepções que embasam seu ato formativo, para que não se instale uma relação na qual as experiências dos sujeitos sejam identificadas como lacunas formativas a serem resolvidas por reiteradas orientações e instruções, uma vez que são material formativo por excelência (CANÁRIO, 2006). Alerta-se, nesse sentido, para o fato de que, quando a instrução se eleva como centro da ação do formador, acentuam-se práticas relacionadas aos fundamentos de uma racionalidade técnica, na qual ele assume, indevidamente, o lugar de explicador ou de solucionador de problemas.

O papel do formador como “orientador” também está imbricado nas seguintes manifestações, em que o gestor descreve, no quadro de operações, seus objetivos com relação à dimensão da gestão do cotidiano, no que se refere às mudanças das rotinas pedagógicas, nesse caso, dirigidas ao processo de planejamento semanal:

Aprimorar o planejamento dos professores – revisão semanal (dos semanários) ***com apontamentos.*** (Como avaliação) *Verificar quais perguntas são registradas no semanário; conversa sobre o impacto do semanário no trabalho* (P5).

Reuniões às terças-feiras para analisarmos, juntas, os planejamentos ***para eu contribuir com os apontamentos que devem ser feitos*** às professoras (P5).

Esse papel de orientador, que indica condutas, revela-se também presente no seguinte excerto, em que o gestor relaciona, na apresentação de seu Plano de Ação, de acordo com seu ponto de vista, suas atribuições no papel de coordenador pedagógico:

[...] *Assessorar o trabalho dos professores através de sugestões de atividades; criar soluções para problemas que surjam junto ao grupo de professores e de alunos [...]. Elogiar o “positivo” e explicitar o “negativo”. Incentivar os professores a investirem na educação continuada [...]* (P2).

É possível reconhecer, nesses últimos fragmentos, a presença latente da ideia de que a aprendizagem e a mudança na prática pedagógica poderão advir de “instruções”, de “apontamentos” ou, ainda, de “soluções” fornecidas pelo formador. Intenções dessa natureza afastam-se da perspectiva defendida por Marcelo Garcia (1999), conforme a

qual, a formação deve levar em conta os problemas percebidos pelos profissionais, uma vez que a mudança se faz promissora quando o sujeito é capaz de, por si mesmo, indagar-se e problematizar sua prática a partir dos obstáculos que encontra.

Ao contrário de criar soluções e entregá-las aos professores ou, ainda, reforçar a conduta desejada em uma acepção condutivista da aprendizagem do adulto educador, defende-se que o formador provoque contextos em que os sujeitos possam encontrar por si próprios soluções para as situações problemáticas (IMBERNÓN, 2009) que identificam em seu cotidiano profissional. Exige-se, assim, que, muito mais do que apontamentos de condutas ou de oferta de soluções, os formadores colaborem nos diagnósticos construídos em parceria com os demais sujeitos, a partir da reflexão sobre a prática e da culminância em sua reconstrução.

Ainda no mesmo sentido, evidencia-se, na seguinte manifestação, uma mesclagem do papel do formador, exercido entre a intenção de abertura de um espaço de parceria na construção conjunta do diagnóstico, e a conformação da atividade docente pela orientação à ação. Este excerto refere-se aos objetivos do gestor relacionados à formação da equipe no que tange ao acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos e à compreensão de suas necessidades:

Adequar as ações do professor às reais necessidades dos alunos, orientando a retomada de atividades, adaptando instrumentos e planejando orientações de estudo. Encontros para discutir observações e estratégias para ajudar os alunos frente aos desafios e dificuldades (P4).

Nessa manifestação, verifica-se que, ao mesmo tempo em que propõe um espaço para discussão dos desafios e de estratégias para apoiar o aluno, o gestor se coloca na posição daquele que controla a formação e, por isso, intenciona trazer a informação considerada como “adequada” para preencher a lacuna formativa do outro. Freire (2014) alerta para o fato de que a educação deve incentivar a opção e afirmar o homem como homem, pois, para o autor, adaptar é acomodar, e não transformar. Nesse sentido, ao pretender adequar as ações dos professores, o formador arrisca afirmar a heteronímia, conformando-os a uma condição de espectadores da orientação a ser fornecida e, muitas vezes, assumida na roupagem de solução do problema. Corre-se o risco, inclusive, de o problema visado pelo formador nem ter sido percebido como tal pelos sujeitos.

Além disso, essa posição se assenta, segundo Canário (2006, p. 60), em pressupostos incorretos, como o de que “a formação precede a ação, a qual é vista como aplicação, com base em uma transferência direta e linear da formação, para o exercício

profissional”. A mesma expectativa de linearidade faz-se presente na seguinte manifestação, identificada na apresentação do Plano de Ação do gestor em relação ao seu quadro situacional, e que sugere conceber a formação como uma prática capaz de tornar imediatos resultados no cotidiano, direcionada a uma concepção de treinamento/instrução:

*O grande desafio do meu trabalho com essa equipe é **contribuir com a formação inicial de cada um deles de maneira que a prática seja efetiva e que eles possam cumprir imediatamente com as demandas da escola com excelência**, além do compromisso com a construção da identidade profissional de cada um (P1).*

Nota-se, na construção do texto, a aproximação da formação a uma ideia de treinamento ou de instrução, na qual a excelência no trabalho possa ser brevemente obtida. Embora se compreenda a necessidade do formador de estabelecer vias de acesso à compreensão do sujeito acerca da cultura da escola em que atua, é fundamental abrir espaços nos quais o próprio sujeito seja responsável por essa construção compartilhada dos sentidos de sua ação na coletividade. Para que a formação não se enquadre como treinamento, é prioritário que se instalem contextos dialógicos, nos quais o formador, em parceria com seu grupo, submeta os problemas cotidianos à revisão crítica e colaborativa e que seja compreendida como processo de aprendizagem, e não como fim.

Outra nuance revelada acerca do papel assumido pelos gestores como orientadores relaciona-se à presença de manifestações relacionadas a expectativas de aprendizagem a partir da oferta de subsídios teóricos.

O seguinte excerto foi destacado dos quadros de operação da dimensão do currículo, no qual o gestor destaca seus objetivos para a formação da equipe e anuncia como estratégia formativa a proposta de discussão coletiva de subsídio teórico:

*(Como objetivo) Garantir espaço no planejamento para geometria e medidas. (Como ações previstas) Reunião pedagógica para discutir a geometria; **leitura de teoria e discussão da leitura** (P5).*

No mesmo sentido, a partir da análise do quadro situacional, o gestor indica o que denomina como possibilidades iniciais de formação e descreve, no quadro de operações da dimensão da formação, um objetivo relacionado à revisão de teoria como contexto formativo a ser proposto:

Retomada (com os professores) **dos conceitos**: “mapeamento de projeto”, “gerenciamento do projeto” e “planejamento da

avaliação” (relacionados ao estudo da metodologia de projetos baseada em problemas) (P3).

A mesma intenção de fornecer um contexto de discussão de elementos teóricos se revela no objetivo presente no quadro de operações na dimensão da formação deste outro Plano de Ação:

Aprimorar a qualidade das propostas de trabalho em grupo a partir do aprofundamento teórico quanto à criação de espaços criativos para o confronto de ideias (ZDPs) – perspectiva vygotskyana/ sociointeracionismo [...] (P7).

Tais intenções podem sugerir uma racionalidade de cunho tecnológico, na qual o ensino é tido como ciência aplicada, e o educador, como um técnico cuja atividade profissional é instrumental, “dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GOMÉZ, 1992a, p. 96).

No entanto, uma linha tênue destaca-se na análise de intenções formativas que sugerem como estratégia a capacitação tecnológica do educador, pois, ainda que possam guardar traços de uma instrução técnica, admite-se que é papel da teoria colaborar para que o educador seja capaz de compreender os elementos que interagem e as restrições que condicionam sua prática profissional. Nesse sentido, em concordância com Libâneo (1998), assume-se que a apropriação e a produção de teorias é um marco para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados, motivo pelo qual a relação do educador com o campo teórico é muito bem-vinda no cotidiano profissional.

Uma ressalva deve ser feita, no entanto, à necessária articulação da fundamentação teórica com a lógica da ação educativa, para que a formação não se paute por um sentido de capacitação técnica, no qual o formador assume papel de instrutor, e o sujeito, de instrumento. Outrossim, é preciso que se esteja atento ao “mercado de conceitos” que chega aos educadores como pacote para a superação dos problemas cotidianos, desarticulados de contextos mais amplos, esvaziados de sentido e em desconsideração do ensino como prática social concreta, que é dependente do contexto organizacional em que ocorre.

Desse modo, compreende-se que não é possível determinar se um contexto formativo dirigido ao estudo teórico é pertinente, ou não, sem considerá-lo em relação à realidade que se deseja conhecer mais profundamente e à efetiva participação dos sujeitos envolvidos nas decisões que balizam seu processo de aprendizagem.

Entretanto, tal análise ganha relevância ao se construir a partir de manifestações dos gestores que não traziam o estudo teórico relacionado ao desejo de compreensão das situações problemáticas, aparentemente identificadas pelos profissionais em formação. Contrariamente, elevaram-se como intenções formativas que encerravam o estudo teórico em si, pois não previam, ao menos na forma como registradas, a análise da prática como fonte prioritária das indagações e de expansão do estudo.

Adverte-se, também, para o fato de que o papel do formador foi associado ao conceito de formação como atualização científica, didática ou psicopedagógica. Vestígios do papel do formador relacionado a esse conceito podem ser identificados no seguinte excerto, no qual o gestor, ao introduzir seu Plano de Ação de 2020, apresenta sua função da seguinte forma:

O coordenador é o profissional de educação que desempenha o papel de líder na equipe pedagógica das escolas. *No programa, ele é o Impulsionador Estratégico, responsável por apresentar e apoiar o projeto na escola, levando ao conhecimento dos professores todos os produtos oferecidos: cursos, conteúdos e novidades sobre a educação [...]* (P2).

Ao dar pleno destaque, no Plano de Ação, à veiculação de “cursos e novidades”, recursos exógenos ao contexto escolar, o gestor posiciona seu papel formativo a serviço do que Canário (2006) denomina como “indústria da formação”, que oferece componentes prontos ao ajuste do consumidor para sua necessidade. Aqui, reside o alerta feito por Freire (1996) com relação às forças neoliberais que arrebatam a escola e a deslocam de serviço público para um espaço de consumo, conduzindo os educadores a serem consumidores, e não intelectuais críticos de sua própria ação.

Não se defende, entretanto, uma formação que se encerre na escola e se baste em torno de seus problemas típicos sem abrir-se a perspectivas diversas. Contudo, se assevera que o centro da demanda formativa devam ser as situações problemáticas com as quais o profissional se incomoda em seu cotidiano no trabalho na escola (MARCELO GARCIA, 1999). São essas situações que devem figurar como pontos prioritários do gestor na promoção e na defesa do projeto pedagógico da escola e, por isso, em sua ação formadora.

De modo geral, portanto, à maneira de conclusão da análise nesta subcategoria, compreende-se que os dados analisados sugerem a busca consciente do gestor em fornecer orientações, por meio de apoio e recursos, aos profissionais em formação, o que é, de fato, papel inerente ao exercício formador. Entretanto, foi possível reconhecer uma prática formativa que se revela atravessada por vestígios de uma racionalidade técnica,

na qual as ações formativas chegam ao sujeito como instruções e nem sempre partem de seus problemas profissionais cotidianos, mas da conclusão unilateral do formador.

Atenta-se para o fato de que um modelo de prática formativa baseado na instrução técnica, seja essa advinda da voz do formador, seja das vozes dos teóricos, não se sustenta em uma sociedade em relação constante com a incerteza. Isso porque essa sociedade exige a necessária evolução da formação para uma cultura de interação e de resolução de problemas, na qual os profissionais sejam analistas simbólicos (CANÁRIO, 2006) e corresponsáveis por seu projeto de formação (MARCELO GARCIA, 1999).

Ao lado das manifestações que figuram na organização de tal subcategoria e que acautelam quanto aos riscos de uma orientação que desresponsabilize os sujeitos em seu desenvolvimento profissional, os Planos de Ação carregam expressões que declaram outros papéis dos gestores como formadores, as quais serão analisadas a seguir.

5.1.2 O formador como acompanhante e interlocutor

Esta subcategoria foi organizada em razão da percepção da pesquisadora quanto a manifestações em que os gestores revelavam intenções de ir além de uma postura de instrução e orientação diante dos contextos formativos. Tais manifestações revelam a implicação do formador como parceiro no ato de aprendizagem e sugerem, com isso, a assunção de um papel de acompanhante e de interlocutor da atividade.

No seguinte excerto, por exemplo, extraído do quadro de operações na dimensão da avaliação, o gestor declara o objetivo de estabelecer critérios para a avaliação qualitativa da área disciplinar, com base no currículo da série. Para tanto, assinala que a ação será criada em parceria com os professores, inclusive, visando à sua autonomia, e não sob forma de prestação de instruções à realização da atividade:

Estabelecer junto à docente da série critérios que comporão a avaliação qualitativa. Como avaliação: observar a autonomia dos professores ao revisar e adaptar os critérios de avaliação adotados (P3).

O mesmo se apresenta nesta manifestação, em que, no quadro de operações relacionado à dimensão do currículo, o gestor indica a intenção de selecionar, de forma compartilhada com os professores, os conteúdos específicos da área disciplinar que coordena e, para tanto, destaca como seu objetivo:

Selecionar os conteúdos [...] com a equipe. Como meta, evidenciar os conteúdos de forma progressiva no plano anual. Estudar a BNCC com o grupo e aprofundar o tema [...] com a organização de um grupo de estudos (P5).

Esse papel de acompanhante e de interlocutor da cena pedagógica também se faz presente no seguinte excerto, no qual o gestor apresenta, no quadro de operações na dimensão da formação, uma necessidade formativa identificada por sua equipe em relação aos desafios na condução do trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais:

Observamos a necessidade de elaborar propostas de acordo com as possibilidades de cada aluno com NEE. Como ações: encontros semanais para estudar as leis e os processos de inclusão na escola, discutir e planejar as adaptações das propostas junto à equipe. Acompanhamento das propostas e planos de ensino aos alunos de inclusão, realizando as intervenções necessárias (P4).

Note-se que, no excerto, o gestor indica que a percepção acerca da necessidade de elaboração de novas propostas nasceu em um contexto coletivo (“*observamos a necessidade*”), e não de sua percepção individual, ou seja, trata-se, aparentemente, de um problema vivenciado pelo grupo em seu cotidiano profissional.

Isso também se observa no seguinte excerto, em que o gestor apresenta um de seus objetivos formativos, voltado a promover um grupo de estudo em parceria com outro gestor da equipe:

Apoiar e subsidiar o desenvolvimento de projeto de formação a partir da organização de grupo de estudo em oralidade junto aos coordenadores, conforme interesse apontado pelos professores em reunião de janeiro/2020 (P7).

Note-se, também, nessa manifestação do gestor, que o contexto formativo será gerado a partir do interesse apresentado pelo grupo de professores, o que evidencia uma percepção quanto à indispensabilidade da ação consciente dos sujeitos em sua trajetória de aprendizagem, tendo em vista formas mais elevadas de participação.

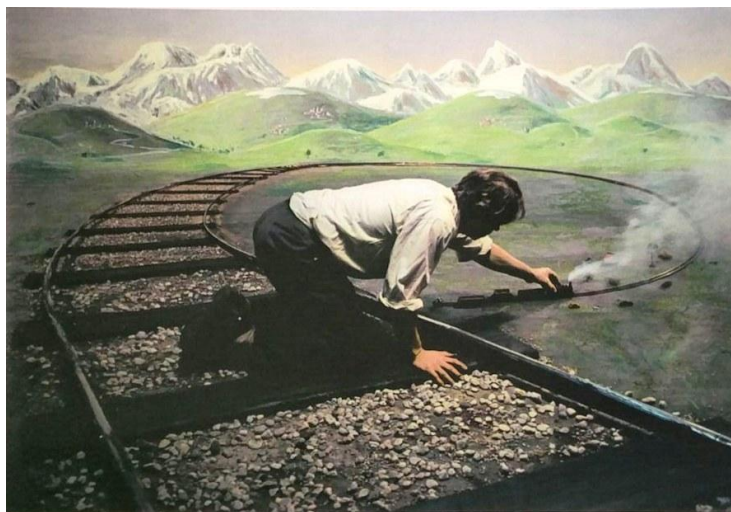
Nessas manifestações, acentuam-se relações de aprendizagem nas quais o formador sinaliza suas intenções formativas com base na expectativa de ação conjunta. Diferentemente dos excertos analisados na primeira subcategoria, em que a relação parecia tomar uma forma vertical, esses excertos sugerem maior horizontalidade na relação entre formador e demais sujeitos.

Contudo, ainda que o papel de acompanhante e interlocutor corresponda, de fato,

a uma relação próxima e integrada com os demais profissionais, defende-se que o gestor, enquanto formador, cumpra um necessário distanciamento da experiência imediata para que tenha condições de criação de possibilidades efetivas de ampliação das perspectivas de atuação docente.

Isso exige dele um “olhar largo” diante da realidade, pois requer constante exercício de análise, planejamento de trabalho e desenvolvimento de competências profissionais específicas à construção de sua profissionalidade. Mais uma vez, Hocks (1996) contribui com a provocação do pensamento em torno da discussão aqui desenvolvida, ao trazer, em uma de suas obras, um deslocamento de perspectivas, tanto no que se refere à dimensão da cena, quanto aos lugares conferidos àquele que observa. Ao mesmo tempo em que está no caminho do trem, ao fazer a curva, a paisagem ganha novas proporções e torna possível ao artista estabelecer outra relação com o contexto observado.

Figura 11



Fonte: Hocks, T. Sem título, 1996⁸².

A dupla condição, de observador e de partícipe da cena pedagógica, confere ao formador uma atuação consciente como acompanhante e interlocutor dos sujeitos em formação e se ajusta ao que Orsolon (2010) denominou papel de “covisionário”. Na acepção da autora, a atitude de covisionar, nos contextos formativos, concretiza-se na capacidade do formador de criar possibilidades efetivas para aprender junto, a partir da

⁸² Disponível em: <https://galleryviewer.com/en/artwork/2030/untitled-model-train>. Acesso em: 31 out. 2020.

complementação do olhar e da desfragmentação da atuação pedagógica. Isso também reduz o sentimento de solidão, comumente relatado entre os educadores, conforme discutido na fundamentação teórica deste trabalho.

Ainda a respeito da consciência do gestor acerca de seu papel formativo, o verbo “acompanhar” se fez explicitamente declarado em algumas manifestações extraídas dos planos. Nos seguintes excertos, por exemplo, o gestor apresenta, no quadro de operações da dimensão do currículo, o objetivo de atuar na observação de aulas e, para tanto, propõe:

Acompanhar os encaminhamentos das sequências didáticas: promover discussões com as professoras; levantar em conjunto as perguntas norteadoras das sequências (P5).

Em outro trecho, no qual indica um objetivo relacionado à gestão do cotidiano no quadro de operações, o mesmo gestor reforça seu papel de acompanhante e de interlocutor de seu grupo:

Acompanhar os encaminhamentos das propostas. Planejar as aulas com as professoras e tornar as observações propostas de discussão sobre a prática (P5).

Na seguinte manifestação, o papel do formador como acompanhante revela-se no quadro de operações dedicado à gestão do currículo. Neste excerto, o gestor manifesta o objetivo de identificar os conteúdos programados no planejamento e, para isso, propõe como ações:

(Como ações previstas) ***Observar as aulas. Acompanhar o preparo das aulas dos professores, atentando para o desenvolvimento do currículo proposto no plano do curso. (Oferecer) Devolutiva sobre o desenvolvimento da aula (P2).***

Verifica-se que o verbo “acompanhar”, na modalidade transitiva direta, de acordo com o *Dicionário On-line de Língua Portuguesa*⁸³ (2020), refere-se a “ir junto com; seguir, reconduzir; observar a marcha, a evolução, o desenvolvimento de”. Um acompanhante, nessa acepção, por um lado, mantém-se atento aos movimentos do outro, conduzindo-o em sua trajetória. Por outro lado, quem acompanha é, inversamente, acompanhado, devendo responder reciprocamente pelo sucesso da caminhada. Por isso, não se pode restringir o entendimento da ação de acompanhar o sujeito em contexto formativo a uma atitude de vigília de seus movimentos; pelo contrário, quem acompanha age junto e se responsabiliza pelo curso do processo empreendido.

⁸³ Disponível em: www.dicio.com.br. Acesso em: 25 set. 2020.

Para Orsolon (2010), a ação de acompanhar, na formação continuada, está relacionada à possibilidade de desenvolver um processo de reflexão na ação (Schön, 1992), em que seja possível, ao sujeito, rever sua maneira de ser e de fazer. Nas palavras de Schön (1992, p. 33), “a reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação”⁸⁴. Trata-se, portanto, de pensar um contexto formativo capaz de promover a socialização de vivências e a identificação de dificuldades, na intenção de que cada um possa, a partir de uma conversação reflexiva, reapreciar a situação, reestruturar as estratégias de ação e recolocar o problema percebido em conjunto.

Defende-se, assim, que os papéis de acompanhante e de interlocutor, adotados pelo gestor, habilitem-no a mobilizar ações na formação que favoreçam saltos da reflexão na prática imediata para uma reflexão sobre a prática, alcançando-se a metarreflexividade, conforme postulado por Libâneo (2002). A reflexividade⁸⁵, nesse sentido, naturalmente, se reportará à ação, porém, não se confundirá com ela, assegurando-se que a atividade de aprender a profissão e de pensar sobre a prática não se restrinja aos imediatismos e, nem mesmo, a situações particulares.

Diante desse entendimento, foi possível identificar algumas manifestações que se aproximam, na forma descrita, de um contexto referencial de formação capaz de acionar um processo de reflexão intermediária, que se volta a pensar a prática e expandi-la em suas perspectivas de conhecimento e ação. Nesse sentido, a seguinte manifestação refere-se a ações previstas pelo gestor diante do objetivo de criar um protocolo de procedimentos das rotinas escolares em conjunto com sua equipe. Verifica-se, no excerto, a clara intenção de promover uma reflexão mais ampla sobre a prática e dela extrair elementos para a construção de um novo referencial de trabalho:

A partir da discussão e reflexão sobre casos reais, documentar protocolos de como devemos proceder no que se refere ao trabalho [...] dentro da rotina escolar. Resgatar documentos antigos; revisar; criar novos textos a partir da observação de grupos e das reflexões originadas da formação com a equipe (P1).

Nesse contexto de atividade, o formador torna dominante seu papel de

⁸⁴ Para Schön (1992, p. 33), “conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal”.

⁸⁵ Libâneo (2012, p. 85) apresenta o conceito de reflexividade como “um dos elementos da formação profissional dos professores” e que pode “quase sempre ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação”.

acompanhante e de interlocutor nos processos de aprendizagem ao favorecer que a prática profissional seja, de fato, um elemento que dá sentido, estrutura e potencializa o processo formativo.

No próximo excerto, identifica-se, também, o reconhecimento do gestor no que concerne à necessidade de promover a reflexão sobre a prática para que ocorram aprendizagens e mudanças mais sólidas. Este excerto faz parte do texto de análise do quadro situacional do Plano de Ação:

Vejo que refletir sobre a prática, sobre o planejamento, sobre as propostas elaboradas ou sobre a ausência de elaboração de propostas são pontos que necessitam de movimentação na equipe para que as mudanças necessárias ocorram (P5).

Embora muitas das manifestações toquem, explicitamente, na expressão “reflexão sobre a prática”, observa-se que carregam um claro sentido da formação ainda muito apoiado por uma “reflexão na prática”, uma vez que têm a própria ação pedagógica como único referencial próximo para a análise.

Por isso, ainda que expressem, sob alguma forma, o desejo pelo distanciamento dos fenômenos, e a reflexão sobre a cotidianidade vivida represente, de fato, nesses excertos, o material formativo de excelência da formação, alçar à reflexão sobre a ação, em uma perspectiva crítica, exige a apropriação de novos instrumentos de ação por meio de teorias. Exige, ademais, a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais que configuram as práticas escolares (LIBÂNEO, 2012), o que se torna um horizonte a ser buscado pelo grupo.

Diante do exposto, verifica-se que as manifestações dos gestores marcam, com clareza, sua atuação na formação centrada na escola no papel de acompanhantes e de interlocutores nos processos formativos. Todavia, as expressões aqui categorizadas não revelam explicitamente, na forma como cunhadas por seus autores, intenções de acionar a reflexividade crítica nos contextos formativos implicados. Centram-se na reflexão sobre a prática mais imediata, revelando que, muitas vezes, o formador não se afasta do contexto prático em análise para provocar a consciência dos condicionantes estruturais do trabalho, da própria cultura e das formas de sua socialização, exigências de uma leitura crítica da situação.

Nessa direção, também se deseja ressaltar o fato de que, nos excertos apresentados nos planos, não se fazem claras as estratégias a serem adotadas pelos gestores, o que é tarefa, de acordo com Gonçalves (2007), dos momentos normativo e estratégico de

construção do Plano de Ação. Há, outrossim, uma aparente dificuldade na formulação dos objetivos formativos e na descrição de estratégias que os sustentem, e, de forma mais incisiva, na elaboração de estratégias que os lancem à provocação da reflexão crítica junto aos profissionais em formação.

Por isso, a análise evidencia a necessidade de estudo por parte do grupo quanto aos processos de organização do Plano de Ação à luz dos trabalhos de Matus (1991) e de Gonçalves (2005) para que possam melhor viabilizar, com maior rigor na construção dos quadros de operação, os meios necessários ao enfrentamento da situação desejada em vista de maior precisão do que pretendem. Certamente, esse domínio lhes prestará mais consciência sobre seu papel e foco em suas intenções.

Outrossim, a respeito do uso do termo reflexão, observou-se o uso da palavra em diversas manifestações em tal subcategoria, associada à criação de contextos dialógicos, mas desassociada da reconstrução da prática, o que, fatalmente, abre a possibilidade de problematização junto à equipe em vista da apropriação sobre o que se concebe como ciclo de reflexão sob uma perspectiva crítica (LIBERALI, 2018).

Far-se-á, portanto, nesse contexto de discussão do papel dos gestores frente à definição de seus propósitos formativos, a passagem para a próxima subcategoria, que analisa manifestações que revelam o papel dos gestores como mediadores na ação formativa.

5.1.3 O formador como parceiro crítico

Um conjunto de intenções formativas se inscreveram nesta categoria, que se volta a analisar o papel do formador como alguém que intenciona atuar como parceiro crítico nos contextos formativos, ao fomentar a análise da prática por meio do confronto de ideias e à luz de teorias das ciências da educação.

O título da subcategoria sugere a consciência do formador quanto à dimensão da construção social do pensamento e do raciocínio em contextos formativos. A “coconstrução do conhecimento” (PONTECORVO, 2005, p. 71) é um fenômeno que se manifesta como modalidades coletivas e socialmente compartilhadas de pensar e de raciocinar. Por meio do apoio mútuo, os indivíduos confrontam diferentes discursos, “constroem seu próprio sentido através dos significados disponíveis socialmente [...], e a voz social se torna a voz interior” (DANIELS, 2013, p. 12).

Essa ação deliberada do formador, no sentido de estabelecer uma parceria crítica, confirma-se como uma atividade de mediação do formador entre os demais sujeitos e os conhecimentos, bem como entre eles e as tarefas a serem realizadas. O caráter mediador do papel dos gestores como formadores fez-se evidenciado nas seguintes manifestações, extraídas do quadro de operações da dimensão da formação, em que o gestor anuncia estratégias para lidar com as necessidades formativas individuais:

*Professora [...] precisa avançar na capacidade de planejar as aulas e materiais de modo a tornar a ação do aluno ativa. Também apresenta dificuldade de selecionar bons materiais de apoio e de interpretá-los. (Como estratégias previstas) **Trazer conteúdo que amplie o repertório cultural da professora. Ser interlocutora da produção da professora.** Supervisionar o planejamento semanal **trazendo perguntas desestabilizadoras e contribuindo com outras formas de encaminhamento do conteúdo** (P6).*

*Professora [...] precisa dominar as expectativas de aprendizagem da série e compreender os objetivos didáticos das sequências e projetos com mais profundidade. (Como estratégias previstas) **Ajudar a interpretar** os documentos curriculares da série [...]. **Ser interlocutora** na leitura da produção da professora. [...] **Contribuir com perguntas e observações. Ajudar a analisar os materiais de apoio e experimentos selecionados. [...] Compartilhar minhas pesquisas sobre [...] que possam ajudar nos estudos do conteúdo em foco nas sequências didáticas** (P6).*

Identifica-se, nesses excertos, a consciência do gestor quanto à necessidade de articular a análise da prática com teorias, bem como provocar um processo dialógico, capaz de incitar a reflexão sobre a ação. Ao desencadear perguntas desestabilizadoras, que permitam pensar sobre o que se vive, o formador possibilita que, da descrição e apreciação das consequências de suas ações, os sujeitos possam confrontá-las com as teorias e, em um movimento cíclico, reconstruir suas práticas em direção à transformação da realidade.

O mesmo ocorre nesta manifestação, em que o gestor identifica uma situação problemática na atuação específica de um professor e pretende promover um contexto formativo para que ele, por si mesmo, seja capaz de construir uma visão crítica sobre seu trabalho. No quadro de operações dedicado à formação de sua equipe, o gestor indica o objetivo de rever o currículo da área à luz da argumentação, compreender a linguagem como elemento de aprendizagem e promover a integração com outras áreas:

Observei a necessidade de intervir na dinâmica das aulas [...].

*As aulas estão centradas na fala do professor, muito expositivas sem que haja a participação das crianças por meio de discussões, reflexões ou da argumentação. (Como ações previstas) Projeto de formação nas reuniões pedagógicas para **estudar e rever o currículo da área, tendo como eixo o trabalho com argumentação/linguagem. Propor tematizações que auxiliem o professor a enxergar o próprio trabalho** (P4).*

As tematizações a serem propostas alçam a reflexão a um contexto mais amplo, uma vez que a análise da prática poderá ser alimentada por novos referenciais teóricos, em contexto dialógico e próximo do ideal de reconstrução dos fazeres pedagógicos.

No mesmo sentido, a manifestação transcrita mais abaixo apresenta uma intenção do gestor de provocar um contexto de mediação da reflexão sobre a prática. Este excerto foi retirado, tal como os anteriores, do quadro de operações da dimensão da formação, construído com base nas necessidades formativas identificadas em conjunto entre formador e demais sujeitos, a partir da análise do quadro situacional.

Nesse caso específico, os gestores definiram como um dos objetivos, compartilhados entre si, instituir a prática da autoavaliação a partir da apreciação do percurso de aprendizagem evidenciado na construção compartilhada do portfólio do aluno. Para tanto, o autor anuncia em seu plano:

Estudo compartilhado (com o colega gestor) ***do conceito de avaliação em uma perspectiva emancipatória e da atividade social, pensando em aprimorar o ensino por meio de projetos na disciplina de [...]. Problemática conjunta dos instrumentos avaliativos construídos ao longo do ano letivo visando à melhoria deles*** (P7).

Ao intencionar formar por meio de ações de problematização das práticas, da proposição de perguntas que visem, intencionalmente, desestabilizar ideias e do posicionamento como interlocutor crítico, o formador provoca um contexto de mediação, o qual, por sua vez, se traduz em uma prática social, que gera possibilidades de participação e de aprendizagem. Esse entendimento pode ser mais bem esclarecido desta maneira:

Participação em práticas sociais, incluindo participação no discurso, constitui o maior empreendimento de esforço próprio de que os seres humanos se ocupam; o falar é necessário para aprender a falar; ocupar-se de contextos é necessário para reconhecer e lidar com os contextos. Isso significa, é claro, que os contextos que aprendemos são os contextos que vivemos, o que, por sua vez, significa que os contextos que vivemos são aqueles que são especializados

relativamente à posição social de cada um (HASAN, 2005⁸⁶, p. 153 apud DANIELS, 2011, p. 18, grifos meus).

Na intenção formativa destacada a seguir, identifica-se, explicitamente, a consciência do gestor acerca do caráter mediador de sua atividade formadora. Este excerto refere-se às estratégias do formador no intuito de promover avanços na produção de documentos curriculares de uma determinada área, bem como fortalecer a integração de linguagens:

(Como estratégia) *Nos encontros coletivos quinzenais, ser interlocutora na criação das propostas. Mediar a integração das linguagens específicas da disciplina, além de promover a integração com outras áreas também. Supervisionar e contribuir na produção dos documentos curriculares (P6).*

Reconhece-se que a mediação acontece por meio de contradições e confrontos, em um movimento dialético em que os indivíduos potencializam e viabilizam mutuamente suas existências (OLIVEIRA, 2019), bem como suas formas para conquistas de espaços e direitos, possibilitadas pela participação. Ao reconhecer seu papel mediador na criação de contextos nos quais se coloca como um coconstrutor de sentido (CANÁRIO, 2006) da prática educativa e institui deliberadamente redes de participação, o formador abre caminhos para que se cultive uma comunidade de aprendizagem profissional (VAILLANT, 2019) no seio da escola, situação altamente desejável para a transformação social.

Considerando-se que o funcionamento humano é inerentemente sociocultural e que “um indivíduo se torna ciente de si (ele próprio ou ela própria) somente em e através das interações com ‘outros’” (KOZULIN, 1998⁸⁷ apud DANIELS, 2011, p. 21), há que se destacar a relevância do papel do formador atrelado à promoção de experiências de parceria e de interação reflexivas. Afirma-se, assim, o valor das intenções que se enraizam na construção de um trabalho que provoque conexões entre os indivíduos e entre seus mundos de experiências.

É o caso da seguinte manifestação, extraída do quadro de operações da dimensão da formação, em que o gestor indica as parcerias de estudo e de trabalho a serem promovidas ao longo do ano letivo, especificamente dedicadas à melhoria das relações

⁸⁶ HASAN, R. Semiotic meditation, language and society: three exotripic theories – Vygotsky, Halliday e Bernstein In: J. J. Webster (ed.) **Language, society and consciousness**: Ruqaiya Hasan, London, Equinox, 46-67, 2005.

⁸⁷ KOZULIN, A. **Psychological tools**. A sociocultural approach to education. London: Harvard University Press, 1998.

interpessoais entre os alunos:

*[...] **Promover interlocução** para organização do currículo de discussão de dilemas morais através da literatura no Clube de leitura **junto à equipe de convivência e orientadora educacional**, bem como para manutenção e aprimoramento da sistemática instituída nas assembleias de classe e de escola [...]. Garantir aprofundamento quanto às formas de melhoria da interação entre os alunos na sala de aula, **iniciando este estudo em parceria com as equipes das áreas de [...] para que depois se expanda na escola**. Foco no sentido da argumentação nas aulas de [...]. Integrar aos encontros periódicos no Clube de Leitura sessões específicas para discussão de dilemas morais, articulados à construção de um currículo de convivência na escola. **Parceria com a coordenadora [...]** na organização do Clube de Leitura no projeto literário da escola **e com a coordenadora [...]**, com relação às escolhas literárias para as discussões éticas (P7).*

Da mesma forma, nesta manifestação, o gestor objetiva ampliar a aprendizagem dos professores a respeito dos procedimentos de estudos na área curricular que coordena, por meio do fortalecimento de um trabalho mais colaborativo:

*(Como metas) Que os professores identifiquem os procedimentos de estudo de foco no EF1 nas áreas de [...]. **Que os professores construam colaborativamente** um currículo vertical de ensino dos procedimentos de estudos selecionados. [...] (Como estratégias) Estudo de literatura da área. Pesquisa individual de um procedimento escolhido. **Socialização e discussão das pesquisas individuais na reunião pedagógica. Escrita colaborativa do currículo de procedimentos de estudo** (P6).*

Fica evidente, no entanto, que as intenções, nesse excerto, não se voltam, efetivamente, à construção da colaboração, mas são o lampejo de propostas de interação a serem articuladas pelo formador, cujo objeto ou motivo está, aparentemente, na construção de conhecimentos de outras naturezas. Ainda que se tenha clareza, conforme expresso no capítulo 1, de que o trabalho colaborativo é um tema complexo e não se realiza pela exclusiva vontade do formador, assinala-se, aqui, o valor das intenções que têm em seu núcleo o entendimento de que a aprendizagem do adulto é mediada e dependente da interação social e, por isso, se voltem a promovê-la.

Sugere-se que o estabelecimento de um processo de parceria crítica na formação, para a pesquisa e a interpretação da realidade, ainda recai, em tal grupo gestor, sobre o desejo e o esforço do formador. Isso porque não se fez evidente, nas manifestações analisadas, implicação consciente dos sujeitos na construção do projeto de formação institucional e, tanto mais, do estabelecimento de uma “intercompreensão crítica”

(GUIMARÃES, 2012) nos seus contextos de aprendizagem.

Por esse motivo, reconhece-se a necessidade de se considerar a construção do significado compartilhado do que seja uma CAP, tendo em vista a possibilidade de ampliação dos papéis assumidos pelos sujeitos em direção à parceria crítica em suas aprendizagens profissionais, com base em uma visão de coautoria e coconstrução (VYGOTSKY, 1930⁸⁸ apud GUIMARÃES, 2012) da cultura escolar.

Deixa-se aberta, portanto, a análise de manifestações dos gestores que pretendem promover objetivamente a colaboração por meio de práticas formativas. A esse respeito, especificamente, na análise das manifestações vinculadas à gestão da participação e das relações interpessoais, serão abordadas as nuances conferidas pelo grupo no intento de promover uma cultura mais colaborativa na escola. De todo modo, desde já se expressa a necessidade da concentração de esforços para a constituição de um projeto de formação institucional, pensado, nascido e desenvolvido na própria realidade contextual, formativa, institucional e profissional (PARRILA; DANIELS, 2004), que tenha a colaboração como horizonte e que reafirme o papel dos sujeitos como parceiros críticos em contexto de uma CAP.

5.1.4 O formador como profissional que aprende

Na passagem para a análise do conteúdo da última subcategoria voltada à compreensão do “papel do gestor como formador frente às intenções formativas”, localizam-se os excertos nos quais se identifica a visão do gestor como aprendiz em contexto de trabalho, ou seja, como um profissional que aprende.

Em muitas das intenções apresentadas nos planos, o gestor se mostra consciente de seu permanente inacabamento (FREIRE, 1996) e se coloca implicado em um processo de aprendizagem, que pode ser considerado como de intenção de “autoformação” (MARCELO GARCIA, 1999). Evidencia-se, por exemplo, na manifestação a seguir, extraída da análise do quadro situacional, atualizado a partir do início do ensino remoto emergencial, a consciência do gestor de sua condição de aprendiz como formador:

Um ganho do processo de formação no formato virtual foi a possibilidade de discutir alguns casos que aconteceram durante as aulas ou atividades de férias, com objetivo de trocar

⁸⁸ VYGOTSKY, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. IN: COLE, M. et al. (eds.) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

experiências e refletir sobre isso, permitindo que todos olhassem para a própria prática, além de traçar estratégias para ações futuras. Trazer a chance da reflexão em cima de algo realmente vivido pela nossa equipe é uma prática formativa que não quero perder, muito pelo contrário, quero poder me aprofundar nela, inclusive no retorno ao presencial. Para a prática dessa reflexão sobre o vivido, a minha experiência de observação de aulas de professores mais experientes foi fundamental (P1).

Identifica-se, na manifestação do gestor, que o “proposital” e a “deliberação”, características da aprendizagem de adultos (PLACCO; SOUZA, 2006), fazem-se presentes, ressaltando a consciência dos sujeitos de tal grupo quanto à necessidade de profissionalizar-se.

Observa-se, também, a inscrição do gestor em um processo engajado, voltado à aprendizagem de suas funções formadoras, em cujo espaço de mediação, no confronto com a realidade, identifica novas perspectivas de atuação e expande sua consciência sobre a realidade. Ao escrever acerca da análise situacional, em criação conjunta com os demais atores, o gestor acentua a existência de um movimento constitutivo, em que é capaz de ver-se em interação e, inclusive, identificar os fatores que contribuem para sua aprendizagem. Como formador, ilumina-se ao atuar e, com isso, pode perceber aspectos antes irreconhecíveis, mas potenciais ao seu próprio desenvolvimento.

Hocks (1988-1989), na obra “*Composite*”, entrega essa relação de resignificação da prática formativa, possibilitada pelo movimento constitutivo do sujeito que aprende:

Figura 12



Fonte: Hocks, T. *Composite*, 1988-1989⁸⁹.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/teun-hocks/>. Acesso em 28 fev. 2021.

Outras intenções formativas dos gestores também assinalam o comprometimento do grupo perante as próprias aprendizagens, focalizando, em si mesmos, a necessidade de formação. Tornam evidente, contudo, que há a circulação, no grupo, de distintos direcionamentos de esforços, ora apontando para a busca de maior domínio de instrumentos do ofício, ora para a ampliação de “saberes sociais” (TARDIF, 2014, p. 31).

De modo a facilitar a comparação da natureza das intenções dos gestores que se dirigem à autoformação, organizou-se o Quadro 13, cujos eixos trazem as ênfases de interesse do gestor para com seu processo de aprendizagem. Estas manifestações foram extraídas dos quadros de operação da dimensão da formação de diferentes Planos de Ação e foram classificadas de acordo com os diferentes saberes presentes nelas:

Quadro 13 – Intenções referentes à autoformação dos gestores

Ênfases	Ampliação de saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	Ampliação de saberes curriculares	Ampliação dos saberes da ação como formador
Intenções formativas	<i>Estudar o processo de alfabetização para fazer boas orientações às professoras (P5).</i> <i>Analisar materiais que discutem a autorregulação, tendo como destaque [...] criar condições de aprendizagem que permitam que os alunos aprendam progredindo sempre visando o melhor (P3).</i> <i>Estudar as diferentes causas da dificuldade escolar (P4).</i> <i>Estudar as leis de inclusão (P4).</i> <i>Estudar a construção do espaço geográfico pela criança (P6).</i> <i>Estudo compartilhado do conceito de atividade</i>	<i>Análise de progressão nas sequências dos anos e de um ano para outro [...]. Revisitar materiais trabalhados na assessoria de [...] para fazer boas orientações às professoras” (P5).</i> <i>Revisão de sequências didáticas [...] para conhecimento do currículo escolar; para adequação à BNCC [...] (P3).</i>	<i>Observar os alunos, perceber as necessidades deles e dos professores. [...]</i> <i>Acompanhar de forma mais efetiva os processos de aprendizagem, compreendendo como os alunos aprendem, a característica das faixas etárias e a questão afetivo-emocional que permeia os modos de aprender das crianças e dos adultos (P4).</i> <i>Profissionalizar a minha atividade como coordenadora, melhorando os instrumentos do ofício, bem como as práticas de formação com foco na observação de aula (P6).</i> <i>Revisão compartilhada com o coordenador das bases conceituais de observação de aulas (P7).</i>

	<i>social</i> (P7). <i>Estudo compartilhado da dimensão de gestão de currículo</i> (P7).		
--	---	--	--

Fonte: dados coletados pela autora deste estudo e organizados com base no trabalho de Tardif (2014).

De modo geral, constatou-se, a partir da organização do quadro, que a maioria das ênfases presentes nas intenções formativas referem-se à percepção do formador quanto a fragilidades no domínio de saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores e oriundos das ciências da educação, as quais o habilitam a compreender seu espaço de atuação como educador e gestor.

Ademais, mostraram-se pouco presentes intenções que se dirigem, especificamente, à melhoria das práticas como formador, o que leva a conjecturar se há pouca percepção do próprio gestor quanto às particularidades de seu papel ou, ainda, se o provável desconhecimento de fundamentos relacionados à prática formativa pode explicar a existência de poucas perguntas geradas nesse sentido.

Ainda que não seja possível nem coerente defender conclusões definitivas sobre a rara presença de intenções especialmente relacionadas às especificidades das competências profissionais como formadores, entre os planos, revela-se, com tal análise, uma interessante oportunidade para que se promovam problematizações junto ao grupo.

Cabe salientar, no que tange ao domínio de saberes curriculares, que não há convergência de intenções formativas entre os gestores no sentido do estudo compartilhado do currículo. Isso pode sugerir que, mesmo que os gestores tenham anunciado, por meio de algumas intenções, o desejo de promover a integração curricular, ela pode ser claramente dificultada pela falta de previsibilidade de discussão entre pares sobre a estrutura curricular de forma mais abrangente.

Assim, identifica-se outra necessidade de mudança na forma de atuação do grupo, o que pode ser problematizado com vistas ao levantamento de possibilidades de integração não somente de áreas, mas de ações entre os próprios gestores e entre suas equipes.

À maneira de conclusão da análise das manifestações da categoria 1, estabelecem-se alguns apontamentos acerca do papel assumido pelos gestores como formadores frente às intenções formativas. Tais apontamentos são listados como pré-organização dos aspectos que serão apresentados de forma conjunta nas considerações finais:

- Identifica-se, entre as manifestações categorizadas, a ocorrência de intenções formativas que se assentam em princípios de uma racionalidade técnica, na qual o formador age como um técnico especialista, um instrutor ou solucionador de problemas, acentuando, conseqüentemente, o lugar dos demais atores como depositários do saber.
- Nessa oscilação de papéis, mantém-se como fragilidade o fato de o papel do gestor como formador revelar-se pouco definido, o que repercute na possibilidade de que assuma, indevidamente, tarefas que não sejam exatamente de sua responsabilidade imediata e, com isso, deixe de conferir importância ao planejamento e à atuação formadora.
- Há manifestações que oferecem oportunidades para que o formador atue como articulador entre a prática pedagógica e seu contexto organizacional. Com isso, se consciente de seu papel, ele poderá ascender a reflexão sobre a prática a contextos sociais bem mais amplos, potencializando experiências emancipatórias.
- Como “acompanhante”, “interlocutor” e “parceiro crítico”, revelaram-se intenções que se aproximam de um ideal de reflexividade na prática formativa. Entretanto, há maior presença de intenções que buscam favorecer contextos de reflexão *na* ação, tangenciando o planejamento de contextos de reflexão *sobre* a ação em perspectiva crítica.
- Apresentam-se fragilidades do papel do formador como problematizador da articulação da teoria com a prática nas intenções formativas analisadas, bem como não foram constatadas intenções explicitamente relacionadas à reconstrução da ação ao longo de um processo reflexivo e crítico.
- Evidencia-se grande dispersão de sentidos atribuídos à colaboração, resultando na atuação do gestor como quem se responsabiliza, unilateralmente, por promover ações coletivas, o que não alcança a emergência da criação de uma comunidade de aprendizagem profissional, tendo em vista os desafios da escola na atualidade. Essa análise culmina na conclusão de que há necessidade da construção do significado compartilhado do objeto no grupo, fortalecendo ações de coautoria e coconstrução da prática.

Após as análises, foi possível constatar que muitos chapéus, de fato, flutuam no ar, e eles anunciam a oscilação e a coexistência de múltiplos papéis dos gestores como formadores, muitas vezes, colocados por aparente falta de intencionalidade ou consciência quanto à repercussão de seus atos formativos.

Verifica-se, também, que, embora estejam claramente buscando a afirmação de seu lugar frente à formação na escola, os gestores revelam a necessidade de iterar, em seus discursos nos planos (e, potencialmente, na prática), seu papel como coconstrutores do sentido da ação pedagógica e analistas simbólicos (CANÁRIO, 2006), em perspectiva de colaboração crítica com suas equipes e entre si.

Reitera-se que um ponto de grande relevância que se destacou na análise dos planos refere-se à baixa especificação de estratégias formativas nos quadros de operação organizados. Verificou-se, ademais, uma aparente dificuldade dos gestores de expor com clareza, ou mesmo de delimitar, seus objetivos formativos. Isso repercute, obviamente, na necessidade de que os gestores dediquem esforços à melhoria de sua produção escrita e à organização de seus quadros de operação, tendo em vista elucidar suas intenções e canalizar seus esforços após conferir maior rigor aos textos dos planos.

Igualmente, revelou-se, com destaque, após as análises em tal categoria, a necessidade de problematizar a estrutura do próprio documento no grupo para que se alcance uma homogeneização dos planos e, com isso, seja possível garantir maior unidade entre as ações, aspecto que será levado em consideração na construção da proposta formativa conjunta.

5.2 Categoria 2: As intenções formativas relacionadas às dimensões da gestão

A construção desta categoria atribui-se à defesa de que os gestores devam contemplar, em seu Plano de Ação, diferentes dimensões que compõem seu espaço de atuação na escola, sob pena de não zelar pelo bom desenvolvimento organizacional.

Conforme tratado ao longo do capítulo 2, as dimensões do trabalho na gestão se dirigem à sustentação de atividades-fim da Educação, as quais estão relacionadas às dimensões ligadas à gestão pedagógica, e às atividades-meio, que se relacionam, especialmente, com a gestão administrativa e da infraestrutura da escola.

Tendo clareza de que seu trabalho deve se dirigir às finalidades da Educação, espera-se que o gestor empenhe esforços para que contemple, em seu Plano de Ação, diferentes aspectos da gestão e revele, assim, a compreensão de que a atividade gestora é complexa e multirrelacional.

Embora seja possível classificar as ênfases das intenções formativas de acordo com as diferentes dimensões da gestão apresentadas, é preciso reiterar que elas estão,

necessariamente, penetradas umas pelas outras. Por isso, ao buscar a mudança em uma determinada direção, a ação do gestor gerará repercussões nas demais dimensões, evidenciando o sincronismo existente na realidade em seus componentes sociais, históricos e culturais.

Ao classificar as intenções formativas dos gestores em subcategorias segundo as dimensões que enfatizam, é possível aguçar a percepção quanto à natureza dos compromissos estabelecidos por tal grupo gestor na transformação da realidade e, com isso, analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento de reflexão, as contempla.

As subcategorias consideradas para esta análise foram compostas justamente pelas dimensões da gestão detalhadamente tratadas no capítulo 2. A primeira delas a ser discutida é a que reúne manifestações dos gestores relacionadas à dimensão administrativa e infraestrutura.

5.2.1 Manifestações relacionadas à dimensão administrativa e infraestrutura

Esclarece-se, inicialmente, que poucas foram as manifestações presentes nos Planos de Ação dos gestores dirigidas aos aspectos ligados às atividades-meio da Educação. Além disso, não se revelou qualquer convergência de esforços entre as expressões apresentadas nos diferentes planos, o que pode indicar fragilidades na atuação integrada de tal equipe nesse sentido.

Destacaram-se as intenções que se dirigiam a mobilizar esforços para produção documental, vinculando o trabalho do gestor, com sua equipe, à organização de processos sustentadores das rotinas na escola.

Segundo Gonçalves (1995), as atividades de rotina são voltadas ao funcionamento do cotidiano, bem como às normas reguladoras do processo de decisão-ação, à manutenção de procedimentos e aos recursos de trabalho. As rotinas têm um compromisso com a manutenção da estabilidade do trabalho, por isso, são condições para que a escola possa concretizar suas funções.

Placco (2010b) alerta, contudo, para o fato de que as rotinas não devem enrijecer os procedimentos na escola, nem mesmo produzir estagnação ao conformar os sujeitos na mecanização dos processos. Nesse sentido, denota-se a relevância das intenções formativas que se voltam a mobilizar sujeitos, de diferentes setores da escola, para que

pensem sobre a sua prática e criem processos de trabalho mais ajustados à sua realidade atual.

Os seguintes excertos apresentam intenções voltadas ao desenvolvimento de ações formativas junto a diferentes equipes, visando à construção de documentos sustentadores das rotinas da escola. O primeiro deles consta diretamente nos quadros de operação dedicados à dimensão administrativa:

Favorecer uma equipe comprometida e responsável com materiais e espaço físico. [...] Criar um manual de procedimentos por setor, citando funções, deveres e rotinas (P2).

Nesta manifestação, extraída dos objetivos profissionais do gestor para o ano letivo, destaca-se a necessidade de melhor organizar os arquivos produzidos pelo grupo de educadores, tendo em vista a introdução de nova plataforma:

*Como um ponto a fortalecer em 2020, destaco a **organização de documentos e de materiais** nos drives da escola (P6).*

A respeito do último excerto, salienta-se o entendimento de que documentar o trabalho é parte fundamental do exercício gestor e condição para que estejam atreladas a memória, legado da escola, e as orientações de trabalho, instrumentos estruturantes, que medeiam as relações humanas. Nesse sentido, intenções com essa finalidade imbricam-se, também, na gestão do conhecimento, sustentando sua geração, codificação e compartilhamento (SANTOS; PAULA, 2012).

No mesmo sentido, destaca-se outra manifestação relacionada à dimensão administrativa e de infraestrutura, voltada à mobilização das equipes docente e administrativa na organização dos materiais de apoio ao trabalho:

***Projeto de organização dos instrumentos e procedimentos administrativos do F1** [...] tendo como objetivos: (1) organizar documentos e procedimentos de secretaria no drive gestor (2) arquivar modelos e catalogar procedimentos administrativos da escola em arquivo único; (3) reorganizar rotinas e funções (P7).*

Outra intenção formativa apresenta, de forma mais abrangente, a visão do gestor para empreender ações que sustentam as novas rotinas ao longo do ensino remoto, disposto pela escola de março a dezembro de 2020 em função da pandemia provocada pelo coronavírus. Este excerto foi extraído do texto de análise do quadro situacional do Plano de Ação:

Os horários de trabalho pedagógico com essa equipe são uma novidade para o ano de 2020. [...] Vamos usar esse momento

para a formação pautada na observação de aulas, mas até o presente momento, os encontros foram pontuais, para tratar das demandas da rotina do cotidiano que estava sendo estabelecido no período remoto. Ex: uso da ferramenta tecnológica, conduta profissional, planejamento das atividades das férias, planejamento de festa junina, [...], formação dos protocolos de segurança (P1).

Os conteúdos das reuniões entre essa equipe, ao longo do novo e conturbado período vivido durante a pandemia, voltaram-se justamente a possibilitar a reorganização de toda a rotina escolar instituída ainda na modalidade presencial. Torna-se, aqui, evidente o interesse do gestor perante o desvelamento de ações formativas em que possam convergir esforços da equipe para implantar novos procedimentos de rotina escolar à inédita condição de trabalho. Mais uma vez, destaca-se a importância da manutenção e da criação de referenciais de rotina na escola, visto que “atividades de importância constituem o arcabouço da organização escolar” (PLACCO, 2010, p. 49).

Outro aspecto relativo à dimensão da administração e infraestrutura da escola diz respeito à organização de seu espaço físico. Dentre os planos analisados, identificaram-se, em apenas um deles, intenções formativas que enfatizavam a consideração do espaço como um elemento pedagógico de foco. Nesse plano, o objetivo aqui indicado está presente como uma intenção de trabalho dedicada à melhoria da comunicação e da documentação, aspectos que tocam a dimensão administrativa:

*Elaboração de notícias no site da escola, com rodízio de responsáveis por mês, envolvendo: esportes, inglês, projetos de arte e ciências, integral; [...] Comunicação interna: foco na elaboração de planilhas e registros da escuta das crianças (caderno de vestígios); **Uso dos corredores para exposição de trabalhos de modo organizado, com responsabilidades** [...] (P6).*

Essas manifestações sugerem, porém, que o foco do gestor não se estende a problematizar junto à equipe o uso do espaço com vistas a potencializar aprendizagens ou interações. Mantêm-se, aparentemente, restritas ao planejamento da organização da comunicação do trabalho pedagógico.

Considerando-se o espaço físico como aspecto constituinte da relação pedagógica, que se faz carregado de simbolismos, memórias e elementos sensoriais que importam na formação e no bem-estar humanos, a constatação da ausência de intenções formativas relacionadas ao tema foi, de fato, revelador à pesquisadora. Isso porque, inclusive, pensar o espaço como um agente educador foi, muitas vezes, objeto que ocupou a formação de

tal equipe gestora, que sempre reconheceu sua natureza complexa, bem como a íntima relação entre a arquitetura, o design e a didática.

O espaço, como elemento funcional do projeto da escola, refere-se a um modelo relacional que interfere na forma como adultos e crianças aprendem e convivem. Pode-se afirmar que é um valor cultural que se transforma com o tempo e com as interações que nele se constroem. Planejar a evolução do espaço, em atenção à organicidade e à potência dos processos pedagógicos, deve ser aspecto presente em uma gestão dirigida à finalidade da Educação. Alerta-se, assim, para o fato de que a ausência de intenções formativas voltadas à problematização dos contextos de experiências que os espaços promovem na escola revela um afastamento indevido da equipe gestora no que concerne ao projeto cultural e político inerente a esse aspecto.

Ressalta-se, também, que a rara presença de manifestações relacionadas às atividades-meio nos Planos de Ação também se explica pelo fato de que essa equipe atua em uma escola na qual a atuação dos mantenedores se dirige, diretamente, à administração da infraestrutura, o que os isenta, em parte, da ação direta ou contínua em tal gestão.

5.2.2 Manifestações relacionadas à dimensão da gestão da avaliação

Conforme tratado ao longo do capítulo 2, a gestão da avaliação relaciona-se diretamente às atividades-fim da Educação, uma vez que seu propósito se realiza em função da melhoria dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a análise, na referida subcategoria, se estabelece tendo como fio condutor a discussão de como os gestores vinculam sua prática formativa em razão da gestão da avaliação na escola.

As intenções formativas que se localizaram em torno da temática da avaliação, nos Planos de Ação, destacaram a vigência de concepções distintas acerca da função da avaliação no cotidiano escolar. Além disso, o fato de não se identificar a presença de intenções relacionadas na totalidade dos planos trouxe o entendimento de que esse é um assunto ainda pouco valorizado na equipe gestora e que requer, de sua parte, maior engajamento.

As intenções relacionadas à avaliação sugerem que ela se constitui, aparentemente, em alguns momentos, tal como um anexo das ações pedagógicas, ou seja, não se ajusta organicamente aos processos de aprendizagem e, por isso, provavelmente

não os retroalimenta. Essa afirmação evidencia-se na seguinte manifestação, extraída do quadro de objetivos gerais do gestor para o ano de 2020:

(Como objetivo geral do segmento para o ano letivo) *Valorizar o processo de avaliação compreendendo-o como elemento indissociável do currículo e espaço potencial de aprendizagem.*
(Como uma das ações previstas pelo gestor) ***Garantir a inserção do enfoque avaliativo nas sequências didáticas em processo de escrita e, posteriormente, as já escritas (P7).***

O mesmo se evidencia no seguinte excerto, localizado no quadro dedicado à construção da avaliação estratégica para a composição do quadro situacional:

Fortalecer o hábito de elaborar provas e atividades avaliativas no início dos projetos e sequências (P6).

Fica claro, na análise dessas intenções, que a avaliação é um componente a ser “inserido” nas atividades didáticas, como se o trabalho pedagógico pudesse acontecer, em algum sentido, longe da avaliação.

Observa-se, também, a presença de intenções que acentuam o esforço do gestor em fortalecer, junto à sua equipe, o uso da avaliação como componente que se ajusta à realidade que se deseja conhecer, e não como processo alheio aos sujeitos em suas trajetórias de aprendizagem. É o que se apresenta nas seguintes intenções, extraídas do quadro de operações dedicadas à dimensão da avaliação:

(Como objetivo) *Estabelecer critérios para avaliação qualitativa.* (Como ação prevista) ***Criação de critérios avaliativos considerando os objetivos da sequência estudada. [...] Adequar os instrumentos avaliativos tornando-os mais contextualizados e significativos (P3).***

Contextualização de provas e elaboração de planilhas de avaliação - como pontos a fortalecer em 2020 (P6).

Há, nessas intenções, traços de uma busca para que os instrumentos que sustentam os processos avaliativos na escola estejam mais comprometidos com a coerência do processo de ensino e aprendizagem e com a realidade específica a que se dedicam, de maneira que também possam estar a serviço de uma avaliação de cunho formativo.

O termo “contextualização” refere-se à intenção de aproximar a prova do que foi vivido, conforme esclarecem Ronca e Terzi (2018, p. 46):

A contextualização impressa nas questões impõe ao aluno que deixe de lado a simples memorização para poder ampliar o leque do pensamento e compreender o que foi lido. A relação que se estabelece já não é mais leitor-pergunta, mas, sim, leitor-contexto, via texto.

É justamente esse o ponto em que a prova deixa de ser construída para alimentar a engrenagem de produção de notas na escola e passa a figurar como um elemento de aprendizagem, constituinte de uma gestão da avaliação em que o interesse final está na formação do aluno.

Um aluno que aprende a ler o contexto em que vive, a se posicionar diante dele e a autorregular-se diante de sua trajetória de aprendizagem, ocupa o lugar de sujeito na relação pedagógica, e não de um objeto a ser medido. O caráter autorregulatório da aprendizagem consiste na consciência e no monitoramento, pelo sujeito da aprendizagem, de seus avanços e de suas necessidades no curso de sua atividade. Ele se fez presente em algumas das intenções formativas dos gestores.

Nesta manifestação, o gestor indica uma ação prevista, ainda atrelada ao objetivo anual do segmento de valorizar o processo de avaliação, compreendendo-o como elemento indissociável do currículo e espaço potencial de aprendizagem:

*Mudança na estrutura dos relatórios individuais, atrelados ao desenvolvimento do portfólio celebratório do aluno, para **favorecer a autorregulação das aprendizagens. Integração do processo de autoavaliação à construção do portfólio celebratório do aluno** (P7).*

Surgem, imbricados nesses excertos, o portfólio celebratório, material que reúne trabalhos reveladores dos progressos do aluno diante dos desafios de aprendizagem e selecionados por ele, e a autoavaliação; ambos são instrumentos que privilegiam o movimento autorregulatório do aluno.

Compreende-se que a autoavaliação é um elemento potencial ao desenvolvimento de uma gestão da avaliação comprometida com os aspectos formativos, contudo, aparentemente, não tem, ainda, relevância entre os gestores do grupo, uma vez que só foi citada em três dos planos analisados, sendo que, em dois deles, foi apenas mencionada como prática voltada aos docentes, e não aos alunos.

A autoavaliação é mencionada nos planos, vinculada ao processo de avaliação profissional, como ação prevista para alcance do objetivo anual do segmento apenas nestes excertos:

*[...] Partindo do estudo da autorregulação e **em minha análise das autoavaliações docentes, compartilharemos experiências positivas e negativas. Esse compartilhar, além de estreitar a relação da equipe, gerará, segundo meu planejamento, instrumentos de feedback para processos cotidianos de nossa prática** (P3).*

*Tendo em vista acompanhar o encaminhamento das propostas, serão realizadas observações de aulas. (Como ação prevista) Tornar as observações propostas de discussão sobre a prática. (Como instrumento de avaliação) **Realizar autoavaliação dos professores tanto escritas nas devolutivas, como nos atendimentos individuais** (P5).*

***Valorização da definição de objetivos profissionais do ano para cada professor, coordenador e assistentes, como forma de atribuir sentido às devolutivas e à autoavaliação** (P7).*

A respeito da avaliação profissional, salienta-se que, embora ela tenha sido contemplada entre os planos, não ganha lugar de destaque e, inclusive, não apresentam-se estratégias claras para sua realização, sendo um aspecto sobre o qual há significativa ausência de tratamento. Equivale a afirmar que não há sinais, dentre os planos, de que a equipe gestora estabeleça um processo de avaliação atrelado ao desenvolvimento profissional. Indica-se, com isso, uma significativa lacuna, que, certamente, enfraquece o processo de formação instituído.

Há, entretanto, um aparente esforço dos gestores em transformar a prática avaliativa em um processo a serviço da formação docente. A seguinte intenção formativa traz evidências disso e consta no quadro de operações da dimensão da formação:

*(Como objetivos) Compreender as necessidades dos alunos; elaborar pautas de observação e de orientação aos alunos; acompanhar os processos de aprendizagem. (Como ações na formação) **Elaboração de protocolos de registro dos alunos que revelem percursos, identifiquem forças, fraquezas e que forneçam pistas ao professor de quais intervenções precisa planejar** (P4).*

Ao vincular os registros cotidianos das observações coletadas junto aos alunos à gestão da avaliação, notabiliza-se uma aproximação de sua prática como exercício permanente e disposto a promover a melhoria das aprendizagens. Do mesmo modo, os excertos em destaque, a seguir, elencam intenções de colocar o planejamento e a análise do processo avaliativo a serviço da formação. Ambos se fazem presentes no quadro de operações dedicado à dimensão da avaliação:

*Partindo do estudo das primeiras avaliações enviadas, torná-las elementos mais reflexivos. [...] (Como objetivo) Reconfigurar as avaliações da disciplina [...], atribuindo-lhes caráter reflexivo. (Como ações previstas) **Junto à docente da série, discutir modelos de avaliação que promovam a significância do***

aprendizado, além da autonomia dos alunos (P3).

Embora haja claros vestígios de que a gestão da avaliação seja um aspecto considerado por tal equipe, a análise das manifestações inscritas nessa dimensão ilustrou que os movimentos dos gestores em torno da avaliação ainda a deixam como elemento periférico na gestão das aprendizagens dos alunos e, de forma ainda mais acentuada, dos adultos em formação.

Além disso, realça-se a clara ausência, nos planos, de expressões relacionadas a um processo organizado em torno do monitoramento dos resultados dos alunos, ação capaz de sustentar intervenções baseadas em evidências. Esse processo é, ademais, um aspecto que todos os referenciais consultados nesta pesquisa estabelecem como fundamental no trabalho do gestor (ABRUCCIO, 2010; CONSED, 2017; LÜCK, 2009; VAILLANT, 2019b). Por esse motivo, deseja-se deixar explícita a necessidade de o grupo reconfigurar sua atuação em torno de mais esse aspecto, especificamente.

5.2.3 Manifestações relacionadas à dimensão da gestão participativa e das relações interpessoais

A organização da análise em tal subcategoria recaiu sobre as manifestações dos gestores relacionadas à gestão das relações interpessoais, pois não se revelaram explícitas, em nenhum dos documentos, intenções dedicadas, especificamente, à gestão da participação. Embora constituam, neste trabalho, uma única dimensão, dada sua natural proximidade, considera-se relevante destacar a omissão do tratamento intencional dos gestores quanto à promoção da gestão participativa em seus planos.

Essa constatação provoca conjecturas acerca dos motivos que levam a esse afastamento do grupo para com o planejamento da participação dos diferentes atores sociais no desenvolvimento do projeto político-pedagógico institucional. Um ponto a ser considerado é a provável centralização das esferas decisórias nas mãos dos gestores e, até mesmo, o possível desconhecimento quanto aos caminhos possíveis para a defesa da vida democrática na escola.

Embora, de fato, a gestão da participação não seja mencionada diretamente nos planos, nota-se que ela se faz implícita no seguinte excerto, que traz, em seu núcleo, o objetivo de valorização das assembleias estudantis. A prática de assembleias, realizadas

por meio de representantes de classe, direciona-se a “preparar as pessoas para atuar democraticamente na sociedade” (PARO, 2014, p. 28). Nesta manifestação, o gestor destaca, em seu plano, as ações a serem empreendidas para o alcance de um dos objetivos anuais do segmento, que é justamente o de aprimorar a gestão das relações interpessoais:

(Como ações previstas) **(1) Valorização do trabalho desenvolvido nas assembleias dos alunos; (2) nas reuniões com mentores e na tutoria aos alunos e professores novos (inclusão dos professores); (3) realização de encontros no grupo de pesquisa sobre afetividade e relações interpessoais sob coordenação de S. – com enfoque na criação de referenciais para a convivência no segmento** (P7).

Evidencia-se, também, nesse excerto, o interesse na melhoria do acolhimento aos novos professores e alunos que chegam à escola, o que toca, tanto na gestão das relações interpessoais, quanto na responsabilidade de todos perante a construção de um ciclo de participação na escola. Entretanto, nesse plano, tal como já evidenciado anteriormente, não há descrição de estratégias detalhadas para o alcance do objetivo em questão, o que impede a análise mais aprofundada no que concerne à extensão da intenção do autor no fomento à participação na escola.

Ainda no que tange à gestão das relações interpessoais, observa-se, no mesmo excerto, a intenção de realização de um grupo de estudo na escola, voltado ao aprofundamento teórico quanto ao desenvolvimento da afetividade e dos relacionamentos, o que, por si só, representa a direção do grupo no sentido de melhoria da gestão dessa dimensão.

Além disso, foi possível arrecadar manifestações dos gestores que se voltam à criação e ao fortalecimento de espaços de diálogo na escola. Conforme assinala Paro (2014), essa abertura à aproximação entre as pessoas reforça a valorização de suas subjetividades e as afirma como sujeitos. É o caso deste excerto, presente no quadro de operações relacionado, especificamente, à dimensão das relações interpessoais, no qual o gestor vislumbra, como objetivo, “desenvolver o espírito coletivo entre sua equipe” e, para tanto, planeja, como um contexto formativo, o estudo da autorregulação das aprendizagens:

(Como meta) **Trazer à equipe [...] o hábito de compartilhar suas práticas cotidianas. Desde o início do ano letivo, notei uma equipe não coesa, segmentada em três grupos; [...]. Com o ensino remoto, a segmentação se consolida como prática constante. Com a mudança na configuração da equipe [...], notei**

oportunidades de promover a comunicação efetiva entre os membros (P3).

A intenção de promover a qualidade das relações interpessoais na escola também pode ser identificada nesta manifestação, que se refere a um objetivo presente no quadro de operações da dimensão da formação, no qual o gestor destaca, como objetivo principal, promover a escuta de seu grupo e coloca, como centro do diálogo, o compartilhamento de saberes experienciais.

Promover a escuta de grupo [...] Planejamento de reuniões para a equipe compartilhar suas experiências, impressões e, com isso, oportunizar reflexões sobre a prática vivida. Desenvolver roteiro de perguntas que possibilite à equipe falar sobre os desafios vividos no encontro remoto (P1).

O fomento à qualidade das relações interpessoais aparece neste outro excerto associado ao fortalecimento do diálogo entre professores e alunos. Esta manifestação pertence à análise situacional produzida pelo gestor após o início do ensino remoto:

É preciso fazer um esforço grande para passar da mera constatação de que o aluno age desta ou daquela forma para a ação de atuar no conhecimento dos contextos, das necessidades educativas do aluno, naquilo em que, de fato, o professor precisar investir. [...] As rodas de conversa [...] permitem que as crianças tenham um espaço para falar de si e do que tem vivido neste período que estão longe da escola e dos amigos. Terreno fértil para identificar sentimentos e promover ações que os apoie diante de tamanho desafio (P4).

Ainda no tocante à compreensão de que a escola depende da multiplicação de espaços de diálogo e de abertura respeitosa aos outros (FREIRE, 1996), apresentam-se intenções que se dirigem a construir contextos mais próximos entre os educadores e as famílias. Tais intenções se fizeram presentes na descrição da análise situacional dos planos:

A comunicação com as famílias também se tornou objeto de estudo e reflexão. (Pretendo) acompanhar e orientar as famílias quanto aos processos educacionais e de convivência (P4).

(Como objetivo) ***Planejar ações de orientação aos alunos, equipes e pais sobre grandes temas da convivência e da vida atual, de modo a criar mais proximidade com as famílias. Estudo de formato para formação de pais com cinco temáticas anuais, articuladas a projeto institucional realizado de forma transversal na escola: uso da tecnologia; prevenção de acidentes; bem-estar e saúde, prática de esportes, bullying e convivência (P7).***

As intenções concernentes às famílias, no entanto, embora se constituam como promissoras à inauguração de novos espaços de interação e de abertura dos muros da escola, representam, claramente, uma visão ainda escolarizada do diálogo entre educadores e demais atores sociais. Evidenciam que a abertura pensada pelos gestores se insere em um contexto de ensino aos pais/responsáveis e não pretendem ser espaços de diálogo a partir do interesse mútuo. Assim, revela-se a necessidade de uma ampliação dessa expectativa de relação que vá além do exercício de orientação e alcance a escuta verdadeira das famílias, pois, certamente, a escola tem muito a aprender com todas elas.

Outras intenções dos gestores dizem respeito à gestão da convivência entre os alunos, voltam-se à construção de um espaço em que o diálogo seja um valor, em vez de uma educação pautada por uma cultura do medo, da punição ou do autoritarismo. É o caso desta intenção, que pertence ao quadro de operações denominado, por seu autor, como “demandas do coordenador” e refere-se ao objetivo de estabelecer, junto à equipe de educadores, padrões de conduta para atuar diante de um conflito disparado entre alunos:

Enfraquecer o encaminhamento de alunos para a coordenação para resolução de conflitos simples. Estudar sobre a resolução de conflitos com a equipe, retomar o estudo sobre o desenvolvimento da moralidade (P1).

Muitas vezes, a escola constrói, em pequenos movimentos cotidianos, uma experiência coletiva baseada em relações nas quais o respeito às regras é obtido por condutas autoritárias e recriminatórias. Em um ciclo que se expande em muitas esferas, a forma como o desenvolvimento moral é concebido, pode instalar as pessoas em um lugar de dependência do controle externo, reforçando comportamentos heterônomos, inclusive entre os adultos. Por esse motivo, identificar traços cotidianos que marcam as relações humanas na escola representa o início de um movimento de pesquisa por parte do gestor no que tange à problematização dos “acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos” (ALVES, 2003, p. 65).

Destaca-se, também, nessa mesma acepção, a intenção formativa que se dirige à aproximação entre gestores de diferentes segmentos, em um esforço de atuar, coletivamente, na gestão das relações interpessoais. Tal intenção está presente no plano como um dos trabalhos a serem desenvolvidos pelo gestor no enfrentamento do afastamento social provocado pela COVID-19:

Planejamento de ações que promovam o bem estar da

comunidade escolar. *Com as orientadoras educacionais dos diferentes segmentos da Escola, **organizar um plano de apoio aos colaboradores, professores, alunos e famílias** (em relação ao ensino remoto emergencial e o fechamento do prédio escolar) [...]* (P4).

Embora essa manifestação se reporte à oferta de ações voltadas a todos os funcionários da escola, é relevante apontar que não foram localizadas intenções que contemplem o interesse por cultivar espaços de relação entre os adultos da escola por meio da escuta democrática. Por isso, evidencia-se, na gestão da equipe, um expressivo hiato na gestão participativa e nas relações interpessoais, que deve ser cuidadosamente observado.

Do mesmo modo, não foi identificada, dentre os planos, manifestações que lancem pontes de diálogo da escola com outros atores além de seus muros, o que foi plenamente destacado como desejável na pesquisa de Abruccio (2010) e o que revelaria a atuação da escola na transformação social.

Dessa forma, foi possível constatar que as manifestações dos gestores relativas a essa subcategoria indicam que suas intenções formativas se revelam dispersas nos planos e, provavelmente, em seus cotidianos profissionais. Requerem, sobretudo, a criação de um entendimento comum entre os sujeitos gestores no que se refere à abrangência e à relevância de tal dimensão para o trabalho gestor, tendo em vista, principalmente, suas responsabilidades sociais. Além disso, as manifestações indicam, tal como observado nas análises em outras categorias, a necessidade de maior dedicação do grupo à elaboração de estratégias concernentes aos problemas realçados.

5.2.4 Intenções formativas relacionadas à gestão do cotidiano e da cultura escolar

Conforme discutido na fundamentação teórica desta pesquisa, o cotidiano de uma escola é terreno sobre o qual se dispõem e interagem forças que impulsionam ou que retraem o desenvolvimento organizacional. Está, por isso, impregnado das relações de poder, de diferentes interesses pessoais e de valores que pautam as histórias humanas. Movido por marcas, muitas vezes, intangíveis, o cotidiano guarda uma relação bastante particular com a cultura escolar, mantendo com ela profunda congruência.

No que se refere à sua gestão, tal dimensão está voltada à realização das atividades-fim da educação e, por isso, afina-se perfeitamente com o sentido de

construção de uma cultura de trabalho e aprendizagem na qual vigorem a cordialidade, o respeito mútuo e a colaboração, sustentáculos de uma escola viva, que vise à igualdade e à dignidade humanas. Por esse motivo, a análise de intenções relacionadas à criação de uma cultura colaborativa na escola instalou-se nessa subcategoria.

Nestas manifestações, por exemplo, surge, explicitamente, a intenção de fomentar uma cultura colaborativa na escola, visando às aprendizagens profissionais, o que pode sugerir, ainda de forma não consciente, o direcionamento do trabalho no sentido de criação de uma CAP. Ambas foram destacadas do quadro de operações dedicado à dimensão da formação nos Planos de Ação referentes:

*As reuniões pedagógicas das segundas-feiras à noite passarão a ter o foco voltado à tematização de práticas em torno de alguns eixos de estudo, relacionados com os objetivos do ano. Propósito social: construir um documento orientador, que possa ser incluído no documento de referência e, quem sabe, ser publicado como um material reflexivo produzido na escola. **Objetivos: Colaborar para a construção de uma postura reflexiva do professor no que se refere ao estudo de sua prática e da prática do coletivo. Criar um espaço de apoio entre professores favorecendo a aprendizagem colaborativa** (P7).*

*(Como objetivo) **Estreitar a relação colaborativa entre os membros da equipe** [...]. (Como ações previstas) **Promover, em reuniões de equipe, o compartilhamento de atividades** aplicadas nas diversas séries **com o objetivo de colaboração no trabalho mútuo** (P3).*

A mesma ênfase na criação de um contexto de maior colaboração entre o grupo docente aparece empregada na composição da avaliação estratégica deste plano, inserido no quadro Verbos da Gestão. Nesta manifestação, o gestor apresenta como intenção para 2020:

***Criar canais de comunicação/planejamento colaborativo entre polivalentes e especialistas.** [...]* (P6).

Este outro excerto foi extraído da análise do quadro situacional do Plano de Ação, na qual o gestor apresenta como objetivo anual do segmento aprimorar a qualidade das propostas de trabalho em grupo e, para tanto, anuncia, a intenção de promover aprendizagens colaborativas:

[...] soma-se o desejo de avançar com a reorganização curricular em função das demandas provocadas pela BNCC e pelas alterações em livros e materiais didáticos ao longo do ano. Tal reorganização deve, necessariamente, ser promovida em

*parceria com a formação da equipe no que se refere aos processos didáticos que visam à autonomia e à criação compartilhada com espírito de renovação de nosso trabalho. Assim, **nos planos de formação, deverão estar impregnadas as intenções de promover aprendizagens colaborativas, com a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal mais potentes. Esse é o grande sentido de minhas ações em 2020** (P7).*

Observou-se a presença de outra manifestação, também ligada ao objetivo anual do segmento, porém voltada à promoção de uma cultura colaborativa como meio de fortalecimento das aprendizagens dos alunos. Este excerto consta do quadro de operações da dimensão da formação deste plano:

Fortalecer a metodologia ativa e o trabalho colaborativo em grupos de alunos nas aulas de [...]. Fortalecer o trabalho colaborativo entre as crianças – trabalhar em grupo é diferente de sentar em grupo (P6).

Já nestes outros excertos, a intenção de fomentar uma cultura de maior proximidade nas relações de trabalho surge com o objetivo de fortalecer o trabalho cooperativo ou as parcerias entre os educadores. Essas manifestações foram extraídas do quadro de operações da dimensão da formação do Plano de Ação dos gestores:

(Como objetivo) ***Oportunizar a troca de experiências e a cooperação entre os professores.*** (Como ações previstas) *Dialogar sobre os desafios vivenciados nas aulas. Discutir teorias e estratégias para enriquecer a qualidade das aulas. Acompanhar a aprendizagem dos alunos e planejar ações para melhorá-la* (P2).

Promover a parceria das professoras entre as séries. Garantir o estudo de [...], promovendo-o de forma mais reflexiva. Discutir a escrita da sequência em conjunto (P5).

Essas manifestações sugerem a existência de relações hierarquizadas, cuja orquestração está nas mãos e no desejo exclusivo do gestor. Por isso, apesar de representarem genuínas intenções de fomento ao trabalho coletivo, mostram-se programadas para um contexto formativo no qual nem todos os envolvidos terão autonomia e poder de decisão (FIORENTINI, 2004). Dessa forma, constata-se que as manifestações apresentadas revelam a existência, na escola, de um cenário bastante próximo ao que Fullan e Hargreaves (1996) identificam como de “colegiado arquitetado” ou, ainda, aproximam-se do que Fiorentini (2004) denomina cooperação.

Ademais, ainda que todas as intenções apresentadas sugiram a intenção dos gestores de criar, no cotidiano, situações que favoreçam a interação em torno das

aprendizagens, nota-se que a variedade de expressões empregadas (“relação colaborativa”, “aprendizagem colaborativa”, “cooperação”, “parceria”, “trabalho em grupo”) revelam falta de clareza entre o grupo acerca da distinção entre cooperação e colaboração (FIORENTINI, 2004) e, conseqüentemente, apontam a existência de distintas concepções do que seja a construção de uma cultura colaborativa na escola.

Nesse sentido, assevera-se que há indícios de que se mescla, entre o grupo, certo entendimento de que a colaboração se realizará pelo fato de as pessoas estarem em interação ou por agirem conjuntamente. No entanto, conforme apresentado na fundamentação teórica desta pesquisa, um trabalho colaborativo exige, sobretudo, objetivos compartilhados, respeito mútuo e reciprocidade (FIORENTINI, 2004), aspectos que implicam a plena consciência dos sujeitos que realizam a atividade.

Diante do exposto, considerando-se a necessidade de uma atuação afinada e consciente da equipe gestora para o cumprimento do papel social da escola, conclui-se que há a necessidade de maior aprofundamento teórico da equipe e a construção do significado compartilhado de cultura colaborativa. Essa construção deve privilegiar a participação dos docentes e levar em conta a discussão de caminhos férteis para a constituição de CAPs entre os educadores.

No mesmo sentido de valorização da participação, vale destacar uma manifestação que carrega implícita a busca pelo desenvolvimento de lideranças na escola, o que se configura como aspecto de valorização em uma CAP e assinala a perspectiva de que todos, na escola, assumam sua função formadora e sua responsabilidade pela melhoria das aprendizagens. Esse ponto é observado neste excerto, em que o gestor objetiva que a professora seja autora de um projeto novo, em produção, a partir da fundamentação nos estudos teóricos em andamento. Foi retirado do quadro de operações da dimensão da formação e refere-se a uma intenção formativa dirigida a um docente da equipe:

(Promover ações para) ***que a professora seja multiplicadora de saberes em sua equipe de trabalho*** (P6).

Nesse excerto, o formador revela reconhecer a centralidade dos indivíduos em sua trajetória de aprendizagem ao trazer, em seu texto, mesmo com um breve apontamento, a intenção de que eles atuem como “agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades” (LIBERALI, 2018, p. 20). Ressalta-se, contudo, que não consta, no plano, descrição de estratégias especificamente vinculadas ao alcance desse objetivo, o que dificulta a compreensão de como o gestor pretende lidar com as diferentes perspectivas situacionais implicadas na realização desse movimento.

Cabe salientar, também, que não foram localizadas intenções similares nos demais planos, o que recai no entendimento de que o fortalecimento de lideranças não se revela como uma força da cultura desta escola.

Ainda no que tange às manifestações relacionadas à dimensão da cultura e do cotidiano, foram identificadas intenções que representam traços da busca dos gestores por mobilizar forças que atuam no cotidiano da escola para transformá-las em energia de mudança. Algumas delas sinalizam a percepção quanto a aspectos do trabalho pedagógico que podem ser compreendidos como resistências ou como obstáculos e que, por isso, tocam a necessidade de intervenção. É o caso das seguintes intenções, extraídas dos planos do quadro Verbos da Gestão, criados por cada gestor na avaliação estratégica para composição do quadro situacional:

Criar o hábito das professoras trazerem cadernos de alunos, planejamento e planilhas de avaliação para os encontros (de orientação com a coordenação). ***Fortalecer o hábito de planejar*** [...] ***e de criar cronogramas*** (P6).

Fortalecer a pauta dos encontros individuais. Enfraquecer a falta de planejamento do material que será utilizado nas propostas (P1).

Observa-se, nesses excertos, que hábitos rotineiros são vistos pelo gestor como procedimentos que interferem e depreciam a prática pedagógica, de modo que podem, inclusive, impedir o tratamento e o devido feitio de tarefas fundamentais. Ao desprover sua ação profissional dos planos e dos instrumentos que a sustentam, o educador afirma um ciclo de improviso em seu trabalho, capaz de diminuir de tal modo sua prática que ela se torne amadora.

De forma mais grave, quando hábitos cotidianos como esse se tornam marca de um grupo e passam a ser aceitos como, até mesmo, esperados, a força da ação coletiva, certamente, trará impactos à construção da cultura organizacional sob essas bases e valores. Independentemente de serem posturas de resistência ou fruto de ações descuidadas, consistem em pedidos de intervenção à equipe gestora e devem se converter em ações afirmativas de sua parte.

Mais uma vez, vale destacar que, mesmo quando as intenções se dirigem à formação de procedimentos cotidianos de trabalho, sobrelevam-se as finalidades da Educação como objetivo maior da atividade gestora, pois esses procedimentos apoiam e nutrem as ações pedagógicas.

Nesse mesmo sentido, é possível localizar evidências da cultura organizacional

em permanente criação na seguinte intenção, também retirada do quadro Verbos da Gestão:

Criar o comportamento de leitor de literatura infanto-juvenil entre os professores (P6).

Observa-se que, nesse excerto, a intenção formativa traduz o empenho do gestor em fortalecer ações dos professores que, além de bases de sua profissionalidade, se constituem como forças impulsionadoras da cultura organizacional.

Outra importante força da escola, marca de sua cultura, está na qualidade da comunicação interpessoal. Dentre os planos analisados, apenas um deles fez menção a esse aspecto ao lançar como intenção formativa no quadro Verbos da Gestão:

Enfraquecer a falta de comunicação no caso da resolução de conflitos (P1).

Percebe-se que essa intenção está relacionada tanto à circulação da informação no interior da escola quanto ao clima institucional, porque toca diretamente o tratamento das relações humanas, nesse caso, a mediação de conflitos entre os alunos.

De modo geral, constatou-se, a partir das análises das intenções contidas nesta categoria, que não transparece a consciência dos gestores quanto aos determinantes culturais que marcam suas relações, suas trajetórias profissionais e os contextos em que se realizam.

Da mesma forma, ressalta-se que a maioria das manifestações consideradas na análise da dimensão do cotidiano se fizeram presentes nos planos no quadro Verbos da Gestão, ferramenta que evoca, conforme apresentado, as ações dos gestores em seu cotidiano profissional: criar/extinguir; fortalecer/enfraquecer. Foi possível constatar, contudo, que as manifestações extraídas desses quadros não se transportaram para os quadros de operação para serem objeto de normatização e criação de estratégia. Conclui-se, assim, que a organização dos planos, no que se refere à sua função e estrutura, mais uma vez, representa ponto de grande relevância a ser problematizado entre a equipe, tendo em vista a melhoria da gestão.

Além disso, compreende-se que discutir junto, a tal equipe, a relação particular existente entre o cotidiano escolar e a cultura organizacional possa ser um significativo passo em direção à maior consciência dos gestores quanto às suas escolhas na gestão escolar, pois, como frisa Alves (2003, p. 66):

ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos

nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.

5.2.5 Manifestações relacionadas à dimensão da gestão pedagógica

As intenções formativas circunscritas à dimensão da gestão pedagógica contêm, entre seus elementos estruturantes, as ações dos gestores dedicadas à mudança nos aspectos relacionados ao planejamento, às práticas pedagógicas e ao currículo escolar e abrangem, inclusive, as oportunidades especiais de aprendizagem (LÜCK, 2009), pensadas a partir da análise das necessidades individuais dos alunos.

Dentre as intenções selecionadas nos Planos de Ação, destacaram-se, em maior número, as relacionadas diretamente à mudança do currículo escolar, revelando, assim, a centralidade da ação dos gestores nesse sentido. Sobressaltam as intenções voltadas à mobilização da equipe para processos de implementação de ações curriculares, em virtude de novas demandas identificadas.

Essa observação pode ser conferida nas seguintes manifestações, retiradas dos quadros de operação da dimensão do currículo:

Construção e implementação de um projeto de literatura, que privilegie a leitura de obras de referência e que possa se tornar projeto fixo [...] (P3).

Encontro quinzenal com os professores polivalentes com o objetivo de **construir um currículo vertical de procedimentos de estudos** na área de [...] (P6).

Esta outra manifestação refere-se à parte dos objetivos profissionais do ano, definidos por um dos gestores, e tocam diretamente na gestão do currículo:

Revisitar os currículos das áreas de [...], promovendo a reconstrução compartilhada com a equipe, a localização de pontos de melhoria e de mudança em virtude da BNCC e dos livros didáticos e literários adotados. **Contrastar o currículo vivido nas áreas com o proposto pela BNCC** localizando fragilidades ou incongruências. **Promover integração do currículo entre áreas [...] (P7).**

Ao lado da ênfase dada à implementação de ações, outros excertos consideram a organização do currículo vivido. Isso pode ser evidenciado na seguinte manifestação, retirada do quadro de operações da dimensão do currículo:

*Sistematizar os objetivos e as ações de leitura: planejar os semanários organizando as ações e os focos. [...]. **Organizar a progressão dos conteúdos trabalhados ao longo do EF1, atualizar e organizar os documentos que norteiam o trabalho desenvolvido** (P5).*

O mesmo sentido de organização pode ser observado na seguinte manifestação, cujo autor tem o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico realizado em razão da prevenção das práticas de *bullying* na escola, indicando sua intenção no quadro de operações deste plano:

***Dar rigor ao planejamento e à realização das aulas em torno da convivência** ligadas aos dilemas morais tratados através da literatura no Clube de Leitura. **Organizar as sequências didáticas** integrando as temáticas das áreas de Filosofia e Língua Portuguesa, no que tange à oralidade (P7).*

Acentua-se, também, nesses últimos dois excertos, que a organização do currículo está atrelada à melhoria dos processos de planejamento. É relevante destacar que a gestão pedagógica também se estabelece à medida que o profissional se debruça sobre os instrumentos organizadores da vida escolar, tais como os planos curriculares e os semanários⁹⁰.

Mais uma vez, fazer planos torna-se metáfora para pensar o sentido da ação pedagógica. É o que se faz materializado nesta obra de Teun Hocks. Na imagem, a tela ganha vida e passa a interagir com seu autor. Esse movimento retrata a relação de transformação mútua entre instrumento e criador, tal como se pensa o que acontece com o gestor ao dar forma às suas ideias por meio de seus documentos de planejamento, como o seu Plano de Ação.

⁹⁰ Semanários são constituídos por quadros descritores das propostas elencadas pelo professor para serem desenvolvidas, junto aos alunos, no prazo de uma semana.

Figura 13



Fonte: Hocks, T. Sem título, 1990⁹¹.

Ao lado das intenções voltadas aos processos de implementação e de organização do currículo, figuram, na análise da dimensão pedagógica, intenções dedicadas ao fortalecimento de práticas pedagógicas. Isso pode ser evidenciado neste excerto, extraído do quadro Verbos da Gestão. Em tal excerto, objetivam-se melhorias nas práticas docentes de duas áreas curriculares:

Fortalecer a utilização da linguagem artística nos contextos de investigação. [...] Fortalecer o protagonismo dos alunos nas práticas de laboratório (P6).

Ainda no sentido de fortalecimento do trabalho pedagógico, essa manifestação visa a fortalecer o uso das tecnologias da informação, aspecto implicado nessa dimensão, segundo Lück (2009). Este excerto faz parte do quadro dedicado à gestão do currículo e prevê como objetivo “integrar a tecnologia digital no cotidiano das aulas”:

Promover o estudo do uso da tecnologia digital para melhoria da aprendizagem nos grupos de pesquisa de 2020 por meio de socialização de práticas docentes. São objetivos da equipe de tecnologia: 1. facilitar e organizar o acesso às tecnologias digitais para estimular o uso; 2. colaborar para o sucesso das aulas; 3- multiplicar as boas aulas, incentivando novos usos e trazendo possibilidades (P7).

⁹¹ Disponível em: <https://www.escapeintolife.com/artist-watch/teun-hocks/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

Esta tríade – implementação, organização e fortalecimento – revelou-se o centro das manifestações dos gestores na dimensão pedagógica, concentrando-se de forma incisiva as ações desta equipe com foco nas mudanças curriculares.

Entretanto, em poucas manifestações, foi possível identificar atenção direta ao processo de aprendizagem do aluno, no que se refere à coerência entre as expectativas curriculares e o sujeito real, que tem o direito de ser considerado em suas singularidades. Foi localizada a incidência de manifestações com esse propósito em apenas dois dos planos analisados. Ambas constam no quadro de operações dedicado à dimensão da formação e contemplam intenções formativas e expectativas dos gestores quanto às ações dos docentes em relação aos alunos:

Elaborar propostas de acordo com as possibilidades de cada aluno com necessidades educativas especiais. Encontros semanais para estudar, discutir e planejar as adaptações das propostas junto à equipe [...] Observação, orientação e acompanhamento do trabalho, promovendo olhar e escuta cuidadosa diante das dificuldades, buscando intervenções que auxiliem na compreensão de como as crianças aprendem. Orientar, identificar necessidades, planejar intervenções e organizar as pautas de orientação aos alunos (P4).

Identificar os alunos pouco participativos e descobrir a (razão da) falta de interesse pela atividade [...]. Identificar os alunos com necessidades especiais para planejar ações antes do ano letivo. Corrigir os conteúdos no currículo para os alunos com dificuldades no desenvolvimento (P2).

Nas duas manifestações, identifica-se o compromisso do gestor para com a personalização do ensino e a promoção de adaptações curriculares, compromissos de uma escola que considera os alunos como sujeitos em suas trajetórias de aprendizagem.

Não foram localizadas expectativas dos gestores em promover ajustes curriculares com base na escuta dos alunos, de suas famílias ou mesmo dos demais educadores, o que poderia sugerir o sentido formativo almejado, de que “o educando vá sendo o artífice de sua formação” (FREIRE, 1996, p. 78). Contrariamente, foi possível reconhecer que as intenções dos gestores incidem, aparentemente, em uma via de mão única, não retratando expectativas de participação dos demais sujeitos.

Considera-se que o exercício da gestão pedagógica deva prever uma aproximação do gestor com as necessidades específicas dos sujeitos, pois, somente assim, é possível promover a coerência entre a prática pedagógica e a realidade na qual se inscreve. O fato de os Planos de Ação, em sua maioria, tangenciarem esse aspecto, assinala uma

contradição e abre caminhos para que se pense, junto a essa equipe, formas de estabelecer uma ação mais dialética.

À maneira de conclusão, a análise das intenções formativas presentes em tal subcategoria reforça o entendimento de que o olhar do gestor está fortemente dirigido à construção do currículo, contudo, carece de atenção às práticas inclusivas e de personalização do ensino. A análise também deixa transparecer o exercício de uma gestão pedagógica que, embora esteja claramente comprometida com a melhoria das propostas curriculares, não se revela próxima da aprendizagem concreta. Ou seja, observam-se vestígios de uma gestão que não se nutre de evidências construídas com a avaliação para problematizar as práticas pedagógicas. Por esse motivo, considera-se válido apontar a necessidade de maior reflexão do grupo quanto ao papel efetivo da avaliação na gestão pedagógica, vinculada a um olhar apurado em relação aos sujeitos da aprendizagem.

5.2.6 Manifestações relacionadas à gestão da pesquisa e do conhecimento

De antemão, salienta-se que esta pesquisa está assentada na compreensão de que o processo de elaboração de um Plano de Ação é um movimento de pesquisa do gestor diante de sua realidade. Desse entendimento, partem as discussões que serão tratadas nesta subcategoria, uma vez que se pretende afirmar a possibilidade de coexistirem várias modalidades de pesquisa praticadas em uma escola de educação básica. Amplia-se, assim, a visão da pesquisa, estendendo-a além do privilégio dos meios acadêmicos.

Isso deve ser posto explicitamente, sobretudo porque se entende a formação no interior da escola como um processo que deve carregar consigo a pesquisa da prática como elemento de grande potencial ao desenvolvimento crítico. Ademais, destaca-se que a escola, como espaço de construção de conhecimentos e da formação da competência inovadora (DEMO, 2012), é um lugar privilegiado para que a pesquisa ganhe novos domínios no fortalecimento da cidadania. Por esse entendimento, as intenções formativas inscritas nesta seção, trazem, implicitamente, a pesquisa como expressão educativa e como atitude de reconstrução da realidade em processo de questionamento crítico sobre o que se vive na escola.

A elaboração da documentação pedagógica, por exemplo, compreendida como meio de interpretação e de avaliação no espaço escolar, enquadra-se perfeitamente como um material que se origina de uma atitude pesquisadora do educador e do aluno em

relação à sua atividade. As manifestações a seguir, retiradas do quadro de operações dirigidos à dimensão da formação e à dimensão da comunicação, respectivamente, assinalam o interesse dos gestores no fomento à criação de contextos nos quais a produção de documentação pedagógica é um meio de favorecimento das aprendizagens dos educadores e dos alunos:

(Como objetivo) **Construir o memorial (do segmento) para ser um contexto de formação da equipe e favorecer a documentação do trabalho.** (Como metas previstas) [...] **Envolver a equipe na proposta de formação de análise da documentação.** Identificar qual é o papel da criança e dos educadores nos contextos analisados. Elencar quais os pontos que favorecem nosso trabalho e listar critérios são imprescindíveis para o planejamento de novos contextos de pesquisa com as crianças. (Como ações previstas) Organizar horários de reuniões, levantar as ementas e registros fotográficos das propostas e garantir a presença da tematização nos encontros semanais. (Como avaliação) Analisar a construção da documentação e **identificar se gerou mudanças nas novas propostas desenvolvidas** (P1).

Construção compartilhada com os alunos dos portfólios de vida da turma, de modo a dar visibilidade ao trabalho, tendo em vista a produção de documentações (P6).

Nota-se que ambas as intenções formativas assinalam o propósito de produzir instrumentos de pesquisa sobre a realidade escolar. No primeiro excerto, a intenção se dirige a construir um instrumento que contribua tanto para a memória do que foi produzido quanto para a formação dos educadores, insinuando uma estratégia “de questionamento crítico e criativo, teórico e prático” (DEMO, 2012, p. 42). No segundo excerto, a ação se dedica à construção de portfólios de trabalho junto aos alunos, um impulso capaz de promover a interpretação do vivido, em processo de autorregulação das aprendizagens e de construção de um sentimento de pertencimento ao grupo.

Considera-se que as intenções formativas que se voltam a promover um questionamento sistemático sob qualquer perspectiva da ação pedagógica, podem ser reconhecidas como elementos próprios à gestão da pesquisa e do conhecimento, desde que conferidas a um processo consciente de análise sistemática da realidade. Para tanto, é fundamental que se estabeleça um movimento que coadune a retroalimentação sobre a própria atividade e a consciência do papel social dos conhecimentos em vista da mudança da prática.

Mesmo sem a marca da sofisticação das pesquisas de cunho acadêmico, a paisagem da escola em que as ações pedagógicas se entrecruzam com movimentos

interpretativos das práticas e dos cotidianos é objeto de especial interesse em tempos nos quais não cabe mais a mecânica reprodutiva que moldou a vida escolar por séculos. Por isso mesmo, Demo (2012) destaca o papel dos meios eletrônicos como espaços de socialização e de produção dos conhecimentos, recursos magníficos para expandir as oportunidades de aprender de forma colaborativa e de saber pensar.

Nesse sentido, ganha relevo esta manifestação, que visa à mudança de práticas pedagógicas por meio do estudo dos recursos digitais a serviço da aprendizagem. O excerto foi retirado do quadro de operações da dimensão da formação, dedicado ao planejamento de ações para o cumprimento dos objetivos anuais do segmento. Um desses objetivos refere-se a integrar a tecnologia digital no cotidiano das aulas de modo a potencializar aprendizagens e segue com as seguintes ações previstas:

Integração inteligente da tecnologia como contexto de ampliação das aprendizagens, ou seja, de criação e compartilhamento de práticas desenvolvidas por alunos, professores, gestores e demais funcionários. Ações formativas com equipe administrativa e professores. Valorização de práticas bem-sucedidas com uso de tecnologia no cotidiano da escola – tema gerador da Mostra Cultural 2020. Acompanhamento da rotina e formação específica com equipe de tecnologia. Realização de grupo de estudo com professores em tecnologia com orientação da professora C. S. e supervisão da Direção (P7).

Identificam-se, no excerto, traços do que defendem Santos e Paula (2012), no que se refere ao zelo que deve ser dedicado, na gestão da pesquisa e do conhecimento, aos meios pelos quais se tornam disponíveis os conhecimentos na escola. Nessa acepção, os artefatos culturais produzidos pelos atores da escola possibilitam a existência de um processo sistemático de renovação dos conhecimentos e de construção da memória institucional, ascendendo seu valor como elementos da gestão.

No mesmo sentido, o processo contínuo de elaboração e de renovação do projeto político-pedagógico institucional também figura como parte da gestão da pesquisa e do conhecimento na escola. Considerando a função do PPP, inclusive, como gerador do movimento intelectual de produção da cultura material e imaterial na escola, pode-se afirmar que ele é instrumento que ocupa papel central em sua gestão.

A referência à revisão da escrita do PPP apresentou-se em parte dos Planos de Ação do grupo, porém desprovida de estratégias detalhadas acerca do desenvolvimento deste trabalho, o que incide na conclusão de que, dificilmente, poderá se constituir como contexto propício à formação.

Todos os Planos de Ação, entretanto, apresentaram manifestações relativas à produção documental em algum aspecto do trabalho na gestão, conforme exemplos extraídos do quadro de operações da dimensão da formação:

Registrar e documentar o trabalho [...]. Documentar as competências específicas [...] por série, compondo o portfólio com as ações em aula e os relatos dos alunos. Produzir material que mostre o percurso desenvolvido durante o ano letivo (P2, p. 20).

Estudo do sentido de documentação do trabalho pedagógico junto à coordenadora [...]. Foco nos contextos formativos de construção do memorial de oficinas [...] e na socialização, problematização e tematização das observações de aulas realizadas junto à sua equipe [...] (P7).

Revisão do documento de referência da escola. Construção do documento de referência para validar o ensino remoto junto aos demais membros da gestão. Emprego de documentos internacionais como base para a nossa elaboração (P3).

No último excerto, especificamente, o gestor indica como objetivo a construção de um documento de referência para validar o ensino remoto em curso. Pode se constituir, certamente, em contexto favorável à formação, desde que concebido com intencionalidades claras para tal e em acordo com os demais sujeitos envolvidos. De outro modo, ao invés de se tornar um campo de pesquisa e formação sobre a atividade profissional, fatalmente se transformará em ação mecânica e de finalidade meramente burocrática.

Ainda no que concerne à produção documental, apenas uma manifestação reporta-se a aprimorar o trabalho da gestão em torno da produção documental dos próprios Planos de Ação. Nesta manifestação, o gestor indica, na abertura de seu Plano, uma das que seriam as principais forças de seu trabalho na dimensão da formação, em 2020:

Fortalecimento da escrita dos Planos de Ação como instrumento principal da gestão [...] (P7).

Não foi possível localizar, contudo, manifestações implicadas no mesmo propósito de aprimoramento na competência de elaboração dos Planos de Ação na gestão. Conclui-se, portanto, a partir desse apontamento, que há lacunas na cumplicidade do grupo perante as intenções formativas que os envolvem mutuamente. Esse é, de fato, um relevante aspecto a ser considerado, uma vez que se reconhece que, quando os sujeitos estão alheados das intenções formativas a eles dedicadas, enfraquecem-se as condições

para que os processos de aprendizagem se desvelem e, de forma mais aguda, impossibilita-se o desenvolvimento da conscientização. Desse modo, essa análise constitui aspecto relevante a ser tratado na proposta formativa conjunta que será desenvolvida com essa equipe.

Deseja-se destacar, também, o fato de que não surge de forma explícita a palavra “pesquisa” entre os Planos de Ação dos gestores, seja ela dirigida ao movimento de autoformação, seja à instalação de processos formativos junto aos demais atores na escola. Constata-se, assim, um robusto tema a ser tratado por tal equipe, uma vez que a pesquisa não se revelou nas manifestações analisadas como um elemento dinâmico na escola.

À guisa de conclusão da análise da subcategoria em questão, pode-se afirmar que, embora haja vestígios consistentes da atuação dos gestores em torno da gestão da pesquisa e do conhecimento na escola, é nítido que as ações em torno desse exercício acontecem por força de seu papel funcional, e não por um processo organizado de trabalho baseado na consciência quanto à importância dessa dimensão.

Verifica-se, à vista disso, que a gestão da pesquisa e do conhecimento, em tal grupo, requer atenção e maior vigor, sobretudo por indicar a necessidade de ser objeto de estudo pelo grupo. Conclui-se, também, que essa gestão insta maior expansão para contemplar outros espaços e cenários na escola e, inclusive, prever o compartilhamento de conhecimentos para além de seus muros, em uma perspectiva de intervenção social.

5.2.7 Considerações sobre a relação entre as manifestações presentes nos Planos de Ação e as dimensões da gestão escolar

A análise dos dados em tal subcategoria ressaltou a indispensabilidade do tratamento das diferentes dimensões da gestão de forma conjunta, porque, embora o trabalho do gestor adquira diferentes sentidos no cotidiano escolar, todas as suas ações convergem à melhoria das condições de aprendizagem e de participação social. Por esse motivo, ressalta-se que, apesar de cada manifestação ter sido organizada em uma subcategoria, à medida que a análise foi se delineando, observou-se claramente a múltipla implicação das intenções entre si.

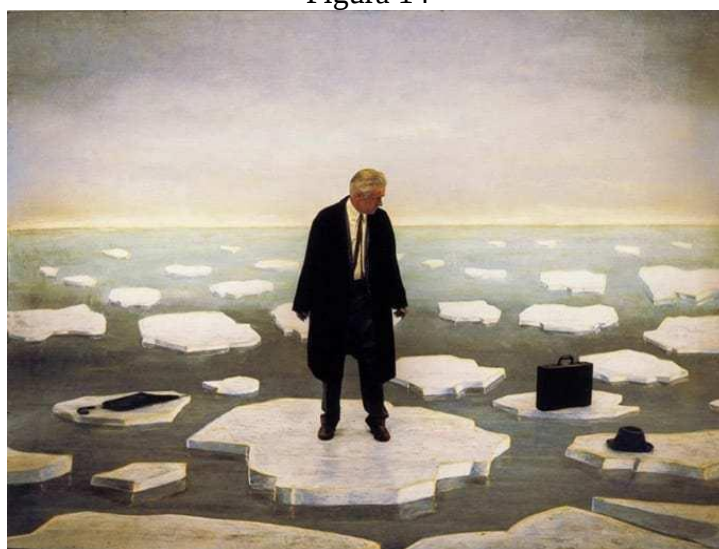
Diante disso, salienta-se que, conquanto se defenda a consideração das diferentes dimensões da gestão no Plano de Ação, possivelmente, os quadros de operação destinados

ao planejamento do trabalho dos gestores, a serem tratados em ações futuras com essa equipe, não precisarão, necessariamente, estar dedicados ao atendimento de uma dimensão específica.

Além disso, ficou clara a premência da integração de esforços dos gestores em torno do enfrentamento de problemas como condição para a concretização do que intencionam. Obviamente, isso requer da equipe maior refinamento da análise situacional e a identificação de aspectos-chave que devem ser objeto de construção compartilhada de significados, tendo em vista a coerência e o fortalecimento de suas ações. Um ponto que se destacou na análise, nesse sentido, foi a necessidade da construção do significado comum de cultura colaborativa na escola, inclusive, visando à constituição de uma comunidade de aprendizagem profissional entre os próprios gestores.

Com vistas a tecer uma metáfora do exposto ao longo das análises descritas nesta categoria, presentifica-se, mais uma vez, a obra de Teun Hocks (2003-2014), na qual se vê um homem impedido de seguir seu curso pela fragmentação das bases sobre as quais pode sustentar seus passos e pelo espalhamento de seus recursos. Na mesma medida, as análises das intenções formativas dos gestores traduzem uma experiência de trabalho na gestão que precisa unir seus empenhos e intencionalidades para ganhar maior extensão e força.

Figura 14



Fonte: Hocks. Sem título, 2003-2004⁹².

⁹² Disponível em: www.artsy.net. Acesso em: 28 nov. 2020.

Reitera-se que, tal como observado nas análises da categoria 1, a falta de um padrão no Plano de Ação dos gestores, a omissão no tratamento detalhado de suas estratégias de ação, bem como de ações voltadas ao monitoramento repercutem em grandes fragilidades na composição do Plano de Ação. Por esse motivo, tal plano é considerado uma prioridade para a construção da proposta formativa conjunta com essa equipe.

5.3 Categoria 3: As intenções formativas e a relação com o quadro situacional

As intenções analisadas nesta categoria remetem ao engajamento dos gestores com sua realidade e seu empenho em “criar sua própria experiência” (FREIRE, 2016, p. 57), ao pinçar do cotidiano da vida na escola os problemas que pedem por intervenção e ao assumirem sua responsabilidade no enfrentamento deles.

Os problemas que geraram o quadro situacional para a construção dos Planos de Ação de 2020 foram selecionados pela equipe gestora a partir de diversas instâncias de escuta e de partilha junto às equipes docentes e administrativas da escola. Esse processo foi descrito no capítulo 4 e contemplou a realização da avaliação curricular anual, o Simpósio Interno de apresentação de pesquisas e a construção de um quadro de forças e oportunidades da escola, que contou com a participação de toda a equipe docente e dos auxiliares pedagógicos.

A partir da realização dessa cadeia de atividades, foram estabelecidos pelos gestores objetivos gerais do segmento para o ano letivo de 2020, os quais, se esperava, deveriam repercutir em seus Planos de Ação.

Os objetivos gerais para o segmento em 2020, construídos pelo grupo gestor após esse processo, foram os seguintes:

- aprimorar a qualidade das propostas de trabalho em grupo;
- integrar a tecnologia digital no cotidiano das aulas;
- aprimorar a gestão das relações interpessoais – fortalecimento das ações voltadas ao desenvolvimento da moralidade e da personalidade ética;
- valorizar o processo de avaliação, compreendendo-o como elemento indissociável do currículo e espaço potencial de aprendizagem.

Diante dos objetivos estabelecidos, que se configuram como uma síntese das demandas pensadas coletivamente, a primeira subcategoria a considerar a relação entre as manifestações dos gestores e o quadro situacional, intitula-se Manifestações relacionadas à avaliação estratégica do segmento. Essa subcategoria trata, especificamente, da permeabilidade dos objetivos anuais do segmento nos Planos de Ação dos gestores. Dando continuidade à análise nessa categoria, outras duas subcategorias foram organizadas:

- Manifestações relacionadas ao ensino remoto emergencial – subcategoria que enfoca as intenções formativas em atenção às mudanças planejadas pelos gestores em razão de um novo cenário de atuação.
- Manifestações relacionadas ao contexto funcional do gestor, que identifica a percepção dos gestores quanto ao seu espaço de atuação atual.

Seguir-se-á à análise da primeira subcategoria.

5.3.1 Manifestações relacionadas à avaliação estratégica do segmento

Para desencadear o processo de análise subcategoria em questão, inicialmente, verificou-se, nos Planos de Ação de 2020 dos gestores, a incidência de manifestações relacionadas aos objetivos gerais do segmento, tendo como interesse reconhecer a permeabilidade da realidade criticada nas intenções planejadas.

A seleção dos excertos permitiu a organização do Quadro 14, que indica a presença de manifestações relacionadas aos objetivos anuais nos Planos de Ação. Torna-se relevante informar, que para assinalar essa presença (que, no quadro, está assinalada com um x), verificou-se se o Plano continha alguma manifestação relacionada à temática dos objetivos. Essas manifestações estão em negrito na primeira coluna de tal quadro, que se encontra na próxima página:

Quadro 14 – Indicação da presença de manifestações nos Planos de Ação relacionadas aos objetivos anuais do segmento

Objetivos gerais do segmento	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Aprimorar a qualidade das propostas de trabalho em grupo	X			x		x	X
Integrar a tecnologia digital no cotidiano das aulas.			x			x	X
Aprimorar a gestão das relações interpessoais – fortalecimento das ações voltadas ao desenvolvimento da moralidade e da personalidade ética.	X	x	x	x	x	x	x
Valorizar o processo de avaliação compreendendo-o como elemento indissociável do currículo e como espaço potencial de aprendizagem.		x	x	x			X

Fonte: dados organizados pela autora deste trabalho.

A observação do Quadro 14 evidencia que não se firmou conexão integral entre os objetivos anuais do segmento, definidos coletivamente, e as intenções formativas presentes nos Planos de Ação. Foi possível constatar, portanto, que os gestores não atestam, em seus Planos, a responsividade direta na evocação e no tratamento desses objetivos a partir de seu espaço de governabilidade, o que já inaugura, por si só, uma importante circunstância a ser discutida e enfrentada entre os componentes de tal grupo.

Observa-se, no quadro, que apenas um dos objetivos anuais reverberou, sob alguma forma, em todos os Planos de Ação, que foi o seguinte: aprimorar a gestão das relações interpessoais – fortalecimento das ações voltadas ao desenvolvimento da moralidade e da personalidade ética. Assim, considera-se pertinente analisar em que medida as intenções formativas dos gestores se aproximam do tratamento desse objetivo, especificamente.

Nesta manifestação, por exemplo, o gestor apresenta como intenção promover o estudo do desenvolvimento da moralidade infantil junto à sua equipe de trabalho. Este excerto foi extraído do quadro de operações da dimensão da formação.

(Como objetivo) ***Estudar sobre resolução de conflitos.*** (Como ações previstas) ***Retomar o estudo sobre o desenvolvimento da moralidade e estabelecer padrões de conduta junto à equipe para atuar diante de um conflito entre alunos. Realização de reuniões com a equipe no primeiro trimestre do ano (P1).***

Embora fique evidente a relação próxima entre a intenção e o objetivo anual estabelecido em grupo, não se identifica, na forma de registro dessa manifestação, o modo como o gestor pretende fazer o monitoramento e a avaliação de tal ação formativa, o que poderá, facilmente, ocasionar na dificuldade em realizar ajustes e intervenções no processo.

Uma situação parecida pode ser verificada neste outro excerto, retirado do quadro de operações dedicado à formação, no qual o gestor anuncia o tratamento a ser dado por ele à gestão das relações interpessoais e à afetividade na escola:

(Como objetivos) ***Observar e acompanhar as relações éticas e de convivência na escola, entre o grupo de alunos, professores e funcionários.*** (Como ações previstas) ***Elaborar uma rotina de trabalho junto aos colaboradores do setor. [...] Promover um grupo de estudo junto aos professores com foco em afetividade e relações – estudo sobre afetividade e aprendizagem, sob a luz da teoria de Wallon (P4).***

Tal como no primeiro excerto, a manifestação é indicada sem que se prevejam as formas de monitoramento do trabalho. Fica descuro, também, um maior detalhamento de estratégias para o alcance do objetivo, que é registrado de forma muito aberta e acompanhado de ações previstas, que parecem não o abranger totalmente.

Nas seguintes manifestações, o atendimento ao objetivo anual do segmento, de aprimorar a gestão das relações interpessoais, é previsto, apenas, como uma das estratégias de organização da equipe para aprimoramento do currículo, não ganhando relevância ou maior atenção no Plano de Ação dos gestores. O primeiro excerto, pertencente ao quadro de operações da dimensão da formação, refere-se a uma estratégia prevista para o alcance do objetivo de escrita conjunta de uma sequência didática e já foi apresentado em uma das categorias; o excerto subsequente destaca uma intenção do gestor, prevista por ele no quadro Verbos da Gestão:

Promover parceria entre as séries (P5).

Criar canais de comunicação/planejamento colaborativo entre professores polivalentes e especialistas (P6).

Observa-se que, embora as intenções surjam associadas nos Planos como forma de promoção da gestão das relações, não é possível considerar que estejam, de fato, atendendo ao objetivo anual proposto pelo próprio grupo. Julga-se pertinente assinalar que, especificamente, os planos P5 e P6 não apresentam qualquer outra manifestação que se aproxime do objetivo de aprimorar a gestão das relações interpessoais na escola.

Neste último exemplo, o gestor destaca, explicitamente, no quadro dedicado à gestão das relações, o objetivo de aprimorar a gestão das relações interpessoais e, para tanto, indica como ações previstas:

Supervisão e interlocução na organização de grupo de estudo voltado à compreensão do sentido da afetividade e da linguagem do educador, conforme necessidade apontada pelos professores na avaliação de interesses realizada em janeiro/ 2020. [...] Aprimorar e promover o projeto antibullying da escola em integração com as competências socioemocionais propostas pela BNCC. Supervisão e interlocução no sentido de desenvolver junto à equipe de convivência projeto voltado à escuta dos sentimentos das crianças e famílias em vista da proposição de ações de apoio às necessidades observadas [...] (P7).

Tal como assinalado anteriormente, o elenco de ações com relação ao objetivo anual parece acontecer de forma dispersa, pois não constituem, tanto entre si, quanto em conjunto com as demais ações previstas pelos gestores da equipe, um projeto de formação institucional, nascido de acordo com a realidade observada e construído a partir das vozes de seus atores, conforme defende Canário (2006).

Desse modo, embora as intenções propostas pelos gestores guardem certa coerência com o objetivo almejado, mostram-se esparsas entre os planos ao não se nutrirem mutuamente como um projeto formativo.

Observa-se, também, que o objetivo anual do segmento, na forma em que foi registrado, carrega o intento não somente de aprimorar a gestão de relações interpessoais na escola, mas também de fortalecê-las por meio de ações voltadas ao desenvolvimento da moralidade e da personalidade ética. Contudo, as intenções dos gestores, em sua maioria, tangenciam esse tratamento, o que revela a necessidade de que se detenham, com maior rigor, no refinamento da elaboração de seus objetivos, para que eles sejam balizas de suas intenções e para que elas ganhem detalhamento e profundidade nos quadros de operação, rigor necessário à sua concretização.

5.3.2 Manifestações relacionadas ao ensino remoto emergencial

Na acepção de Plano de Ação considerada nesta pesquisa, o fruto do planejamento é sempre uma aposta do gestor, que, em leitura permanente da realidade, vislumbra oportunidades de novas jogadas e redireciona o caminho de sua atuação.

No ano de 2020, especificamente, toda espécie de terminologia que se aproxime da ideia de redirecionamento ou de reconstrução de planos foi provada pelos educadores, uma vez que as agudas mudanças experimentadas com o fechamento das escolas e o estabelecimento dos meios virtuais como único acesso para a permanência da relação pedagógica provocaram a adaptação de todos os processos de trabalho. Por essa razão, a presença de tal subcategoria nesta pesquisa é plenamente requerida. Ademais, considera-se que não há coerência na produção de um trabalho acadêmico que retrate parcela da realidade educacional no ano de 2020 sem que se registre que as circunstâncias de trabalho dos educadores tenham sido acentuadamente transformadas pela ampla circulação do vírus causador da COVID-19 no mundo.

Nesse sentido, julgou-se pertinente submeter à análise as intenções formativas presentes nos Planos de Ação relacionadas à estruturação do ensino remoto emergencial a partir da identificação dos principais aspectos retratados pelos gestores, visto que ressaltam seus esforços para a correspondência de sua atuação para com os desafios do quadro situacional em mutação.

O primeiro aspecto identificado refere-se à dimensão de maior recorrência nos planos: a gestão pedagógica, no tocante à organização curricular. Foi possível localizar, em todos os planos, menções às necessidades de adaptações conferidas ao currículo, tendo em vista, sobretudo, a impossibilidade de manter o curso idealizado junto aos professores no início do ano letivo. As seguintes manifestações foram retiradas da análise situacional produzida pelos gestores, como ajuste do quadro situacional, após início do ensino remoto emergencial:

Adaptar os planos de ensino às demandas do ensino remoto, levando em consideração as necessidades de cada aluno, propondo ações que auxiliem a família e a criança frente à aprendizagem (P4).

O planejamento inicial foi adaptado e vem se ajustando às novas necessidades. [...] Os próximos passos já precisam ser de reestruturação do currículo do 3º trimestre e de 2021 (P5).

A adequação do currículo se faz necessária, pois todos os

objetivos traçados para o 1º trimestre não ocorreram dentro do prazo estabelecido inicialmente e, conseqüentemente, todo o currículo deste ano, para todas as séries, estará em constante adaptação. Faz-se necessário otimizar o tempo didático e possibilitar que os alunos encerrem o período de ensino remoto com conteúdos estudados devidamente consolidados (P3).

Evidencia-se, com clareza, na última manifestação (P3), a nova relação estabelecida dos educadores com o componente “tempo didático”, que impactou fortemente a organização escolar e ocupou os espaços formativos junto à equipe. Esse componente, que sempre foi ponto crucial na relação pedagógica, exigiu empenhos extraordinários para a conversão do currículo antes imaginado para as atividades presenciais, espaço de domínio dos educadores, para um cenário desconhecido, o qual diariamente exigiu a reavaliação do instituinte. Ilustra, portanto, com exatidão, as rupturas que as mudanças na configuração social provocam nas organizações escolares, que, no referido momento, especificamente, foram imediatas.

Essa análise recai sobre as mutações da escola observadas desde a metade do século XX. Segundo Canário (2006, p. 16, *itálicos do autor*), “a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*”. O autor salienta que a escola foi condenada a alimentar processos de exclusão ao mesmo tempo em que reforçou as desigualdades e a competitividade marcada pelos desafios da integração econômica. Nada mais ajustado ao que se verifica nos dias atuais, em que a escola se viu compelida a responder, de algum modo, às incertezas diante das condições de vida impostas, e o fez escancarando a desigualdade de recursos dentre as redes de ensino pelo país.

Além disso, destaca-se que o quesito “tempo”, ao lado dos modos de gestão do “espaço” e dos “agrupamentos de alunos”, configuram-se como invariantes organizacionais e eixos estratégicos de intervenção capazes de promover a reinvenção da organização escolar (CANÁRIO, 2006). Nesse sentido, conclui-se que a reconfiguração do tempo escolar, neste momento de pandemia, ao provocar maciças rupturas na configuração da escola, indicou possibilidades concretas de mudança, podendo essas incidirem verdadeiramente na invenção de modos alternativos de gestão, de seleção e de articulação dos saberes disciplinares e de modalidades de interação entre os alunos e os educadores.

A partir do exposto, é possível afirmar que os rompimentos com os modos de gestão das invariantes organizacionais que reinavam no modelo presencial podem ser

vistos como oportunidades de reformas e inovações na escola desde que se façam objeto de reflexão crítica dos educadores, articuladas a contextos colaborativos de pesquisa e de formação.

Deseja-se, também, destacar os novos termos que tomaram conta do cotidiano escolar e que passaram a constituir a cultura organizacional: as plataformas digitais tornaram-se o espaço de gestão dos processos pedagógicos, e o planejamento da aula passou a considerar o acesso do aluno por meio de atividades síncronas, *on-line* ou assíncronas. Nesse sentido, observa-se, nos seguintes excertos, a mudança de conteúdo experimentada nos encontros formativos, em decorrência da estruturação do ensino remoto. Todas as manifestações foram retiradas dos Planos de Ação dos textos de análise do quadro situacional, atualizado em razão do início do ensino remoto emergencial em março de 2020:

*Formar, palavra que estava contemplada no plano inicial, se reconfigurou, mas não entrou no segundo plano. É **necessário mudar o conteúdo da formação. O enfoque passa a ser a formação por meio das plataformas virtuais [...], com protocolos [...] de observação de aula** (P1).*

*O que vira foco no ensino remoto, o que fica como pendência e o que não contemplaremos serão escolhas que exigem um olhar criterioso e reflexivo meu e das professoras e **tem gerado muitas dúvidas entre nossa equipe** (P5).*

*Nos encontros individuais semanais, **tenho tratado dos assuntos que antes seriam foco [...]: escrita de projetos e sequências; planejamento de aulas em uma metodologia ativa; e também novas demandas: planejamento do conteúdo utilizando novas estratégias e plataformas digitais e planejamento de aulas síncronas e videoaulas [...]** O desafio que descortina é **pensar em uma formação remota que também integre diferentes tecnologias e plataformas, menos expositiva. [...]** O ensino híbrido será a nova era da educação e o **desafio da personalização da aprendizagem será nosso grande propósito** (P6).*

Cabe realçar o conteúdo do último excerto apresentado (P6), em que se confirma o esforço do gestor em garantir avanços na reinvenção da escola a partir da “organização dos recursos de modo diferente” (CANÁRIO, 2006, p. 19). Ou seja, enfatiza-se que a capacidade da escola de efetivar mudanças que não sejam apenas periféricas requer o reconhecimento de que os novos desafios impostos não esperam a conformação ou a reprodução da experiência pedagógica já vivida; requerem, em vez disso, a produção de

inovações em movimento sistêmico, que crie múltiplas oportunidades de aprendizagem em interação.

Desse modo, compreende-se a urgência de que os projetos de formação nas escolas estejam ávidos por integrar as perguntas que emergem da situação corrente e não se mostrem barreiras a repelir a reinvenção da escola que parece germinar.

A título de expansão do que compõe o quadro situacional em contexto de grandes transformações, surgem intenções formativas relacionadas ao apoio emocional dos alunos, das famílias e dos colaboradores no ensino remoto, bem como despontam aquelas que preveem um processo de orientação de estudos mais coerente com o cenário em curso. Estas manifestações foram coletadas dos quadros de operação da dimensão da formação, ajustados após o início do ensino remoto:

(Objetivos do trabalho no ensino remoto) *Os professores devem **orientar, identificar as necessidades dos alunos, planejar intervenções e organizar as pautas de orientação aos alunos. Acolher, escutar e orientar as famílias frente aos desafios impostos pelo ensino remoto. Realizar rodas de conversa sobre o tema “nós da quarentena”, criando um espaço de escuta e de acolhimento frente às demandas impostas pelo ensino remoto.*** (P4).

*Supervisão e interlocução para **desenvolver novas ações de apoio aos alunos e às famílias em virtude da adequação ao ensino remoto [...]. Junto à orientadora educacional, explicitar mecanismos de orientação ao aluno para exercício de autorregulação que favoreçam o acompanhamento das aulas no ensino remoto*** (P7).

Verifica-se, assim, que houve permeabilidade do contexto situacional nas intenções formativas dos gestores, especialmente em relação às demandas de adequação do currículo. Infere-se, portanto, que o grupo considera a realidade para definir ajustes em seus propósitos e encaminhamentos formativos em seus planos.

Não foi possível identificar, contudo, a natureza das adaptações curriculares promovidas pela equipe por meio dessa análise. Sobressaiu, decerto, o reconhecimento dos gestores quanto às emergências de mudança no que tange ao modelo de aula e à didática docente, inclusive, abrangendo o compromisso para com o olhar individualizado dos processos de aprendizagem – possivelmente, um grande trunfo destes tempos.

5.3.3 Manifestações relacionadas ao contexto funcional do gestor

Dentro do estatuto de análise das intenções formativas em relação ao quadro situacional, definiu-se esta terceira subcategoria, que abrange as intenções relacionadas à visão do gestor diante de seu contexto funcional.

Observa-se, de modo contundente, que a exigência de implantação da *Base Nacional Comum Curricular* a partir de 2020 repercutiu em todos os Planos de Ação analisados. Os gestores contemplaram, em suas intenções, referências à integração da BNCC nos currículos das diferentes áreas disciplinares, o que se tornou ponto comum das ações formativas. É o caso destas manifestações, que foram retiradas dos quadros de operação da dimensão do currículo (pertencente à gestão pedagógica) e representam objetivos dos gestores:

(Como objetivo) ***Promover as unidades temáticas da BNCC.***
(Como ações previstas) *Estudar e entender o que a BNCC contempla para o currículo. Revisão e checklist das atividades propostas com as sugestões da BNCC. Junto aos professores, adequar nossas atividades curriculares às unidades temáticas da BNCC. [...]* (P2).

(Como objetivo) ***Estudo de sequências (da área) para adequação à BNCC.*** (Como ações previstas) *Levantamento em conjunto com a coordenadora [...] das adequações a serem promovidas nos projetos e sequências didáticas [...]. Realizar as mudanças nos documentos em fevereiro para implementação ao longo do ano* (P3).

Constata-se, assim, a consideração, dentre os Planos de Ação da equipe, de intenções formativas ajustadas às demandas do quadro situacional, que prevê, no ano letivo de 2020, a obrigatoriedade da implementação do que propõe a *Base Nacional Comum Curricular* para o Ensino Fundamental, segmento de foco desta pesquisa.

Além do impacto dos desafios impostos no processo de implantação desse documento, foi possível identificar que as mudanças na configuração das funções de tal equipe gestora em 2020 (que passou a contar com uma orientadora educacional e com a chegada de um novo membro na coordenação pedagógica) foram um aspecto do quadro situacional que reverberou nos Planos de Ação. As manifestações foram extraídas dos textos introdutórios, pertencentes à análise do quadro situacional:

*Estou consciente dos seguintes desafios: **trabalhar de forma colaborativa com minhas parceiras, tendo em vista que M. precisa ser auxiliada nesta função, que é nova para ela; é preciso preservar e promover ainda mais integração das áreas***

em projetos e sequências didáticas (P6).

O primeiro desafio com que me deparei é conhecer as sequências didáticas e projetos desenvolvidos do 1º ao 5º ano [...], o que exige de mim e da equipe de professores estudo deste material (P5).

Embora as intenções relacionadas ao contexto particular do gestor possam ser elementos sutis nos planos, reconhece-se nelas grande valor à medida que representam a consciência e o compromisso profissional quanto ao seu contexto de atuação. Trata-se, assim, de reconhecer, na escrita das intenções formativas, a qualidade de serem expressão genuína do autor do plano, e não meras transposições de estruturas de outros materiais que circulam nos meios educacionais.

Do mesmo modo, torna-se relevante destacar que, a partir do contexto funcional do gestor emergiram intenções que se colocaram em consonância com outras, revelando interrelações e parcerias formativas estabelecidas. É o que se apresenta nos seguintes pares:

- Intenções formativas comuns entre P3 e P7:

Reflexão sobre o processo de avaliação [...]. Implantação de mecanismos de regulação nos processos de aprendizagem (P3).

Instituir a prática da autoavaliação a partir da apreciação do percurso de aprendizagem evidenciado na construção compartilhada do portfólio celebratório do aluno, que prevê a autorregulação das aprendizagens pelo aluno[...]. Estudo do conceito de avaliação em uma perspectiva emancipatória e da atividade social, pensando em aprimorar o ensino por meio de projetos [...]. Problematisação dos instrumentos avaliativos em conjunto com L., construídos ao longo do ano letivo (P7).

- Intenções formativas comuns entre P5 e P7:

Organizar documentos das áreas curriculares: sequências didáticas, plano anual e mapa curricular (P5).

Analisar que as mudanças de coordenação dos últimos anos trouxeram novas ideias e rumos ao trabalho, no entanto, prejudicaram muito a linearidade de evolução de alguns processos iniciados [...]. Assim, meu desafio e desejo do ano se aglutinam em torno de um ponto bastante crucial para o sucesso da gestão da escola: reorganizar esses documentos curriculares centralizando-os e dando o devido valor ao trabalho que foi

criado com tanto empenho até então (P7).

O destaque dado à aproximação identificada entre determinados pares de intenções formativas deve-se ao fato de representarem elementos de relevância para o sucesso de qualquer empreendimento na gestão escolar. Entretanto, a correlação observada ficou circunscrita a determinados Planos de Ação, em razão da especificidade da relação constituída entre esses gestores.

Não há, porém, correspondência de intenções entre todos os Planos de Ação, o que culmina no entendimento de que há muito campo de atuação para que promissoras parcerias de estudo e de formação se estabeleçam entre os gestores de tal equipe.

Outrossim, foi possível concluir que, embora os gestores revelem clareza no que concerne ao seu cenário de atuação, não se identificam muitos pontos convergentes entre suas intenções. Essa convergência poderia ser promovida por meio da construção coletiva de um projeto institucional de formação, capaz de fomentar, de maneira mais contundente, uma comunidade de aprendizagem profissional entre os gestores e os demais educadores.

Diante do que foi exposto na análise do conteúdo das intenções formativas dos gestores, contidas em seus Planos de Ação de 2020, presentificou-se um conjunto extenso de oportunidades de formação junto ao grupo gestor. Dessa forma, a partir das indicações expressas nas sínteses interpretativas incluídas ao longo deste capítulo de análise, será apresentada uma proposta de formação conjunta centrada no processo de elaboração do Plano de Ação, de acordo com os objetivos desta pesquisa. Essa proposta formativa é o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 – PROPOSTA FORMATIVA CONJUNTA

Este capítulo dedica-se a apresentar uma proposta de formação conjunta, centrada no processo de elaboração do Plano de Ação, em atenção às intenções formativas dos gestores. Contempla, assim, um dos objetivos específicos deste trabalho.

Para tanto, será exposta uma sequência formativa, desenvolvida à luz dos achados desta pesquisa e de acordo com os procedimentos metodológicos apresentados no capítulo 4.

A configuração das atividades desta proposta inspira-se no conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006, 2018), tendo o intuito de contribuir para o desenvolvimento crítico dos participantes ao longo do processo formativo. Estruturadas como elos, as atividades que compõem a Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006, 2018) visam à materialização de um processo de construção compartilhada de significados, no qual todos os participantes se tornam formadores comprometidos com a transformação das condições de viver (BAKHTIN, 1934-35/1998⁹³ apud LIBERALI, 2018).

O conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2018) prevê que, a partir da forma de participação dos sujeitos envolvidos, algumas esferas sejam constituídas. Tais esferas envolvem as ações de estudar, formar e acompanhar. Essas esferas, que foram consideradas na elaboração da proposta formativa, preveem “o desenvolvimento do objeto em diferentes níveis e o desenvolvimento de estratégias para materializar discursivamente essas atividades” (LIBERALI, 2018, p. 27).

Igualmente, foi inspiração para a construção desta proposta o que conceitua Matus (1996, p. 107) quanto aos processos criativos, que são próprios dos sistemas sociais. Para o autor, em contextos complexos, nos quais as incertezas atuam fortemente, os planos exigem “criatividade aberta, juízo estratégico e ação interativa”. Por isso, como um plano, esta proposta formativa prevê ações abertas, dependentes da criação de possibilidades de aprendizagem em um contexto voltado à produção colaborativa. Vale afirmar que, embora Matus (1996) não se reporte diretamente a contextos formativos quando trata da temática do planejamento, suas considerações acerca do jogo semiestruturado, que se realiza nas relações sociais, estão plenamente ajustadas a esse cenário, particularmente.

⁹³ BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Editora UNESP: Hucitec, 1934/35- 1975/1998.

Diante do exposto, o planejamento da referida formação objetiva, dentre outros aspectos, a produção de significados compartilhados sobre o Plano de Ação, tendo em vista as fragilidades evidenciadas a partir da análise dos dados desta pesquisa. Dirige-se, conseqüentemente, a pensar melhor sobre o próprio processo de produção coletiva desse instrumento de gestão, bem como elaborar uma estrutura mais estável do modelo utilizado por tal equipe.

Para que fosse possível organizar uma proposta formativa conjunta, que, de fato, considerasse as diferentes visões dos participantes, o primeiro passo foi a realização de uma reunião inicial (Reunião 1), que funcionou como espaço de análise do contexto vivido para validação do problema comum e de seleção conjunta dos aspectos que comporiam o processo de aprendizagem desse grupo de gestores.

Essa reunião foi realizada no dia 07 de dezembro de 2020, em modalidade remota devido às condições de isolamento social, e contou com a participação de todos os sujeitos desta pesquisa. As considerações dos gestores compuseram um quadro que consta nos apêndices desta pesquisa e que constituem os alicerces da proposta que será apresentada:

Proposta formativa conjunta Equipe gestora	
Situação problemática	Objeto compartilhado
A elaboração do Plano de Ação da gestão é uma atividade que ocorre de forma pouco colaborativa, limitando a possibilidade de discussão crítica dos objetos desejados e, conseqüentemente, enfraquecendo o processo de transformação da escola e da comunidade.	Implementação de um processo de construção crítico-colaborativa do Plano de Ação da gestão visando à transformação das condições de produção do instrumento, ao desenvolvimento dos indivíduos e à criação de cultura (LIBERALI, 2018).
EIXO ESTUDAR	
Como ação planejada do eixo estudar, serão propostos materiais que colaboram para a aproximação do fenômeno do planejamento, conceito em foco neste processo de trabalho. Assim, o eixo estudar pressupõe a oferta de fundamentos teóricos, por meio de livros, artigos, teses e dissertações. Os materiais apresentados como ponto de partida desta proposta constam das referências bibliográficas desta pesquisa. Alguns desses materiais também serão utilizados com a equipe nas atividades do eixo formar, a saber:	

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico** – como construir o projeto político-pedagógico da escola. Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire. vol. 7. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DALCORSO, C. Z. **O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MATUS, C. O Plano como Aposta. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 05, nº 4. Out.-Dez. p. 28-42. 1991. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/O-Plano-como-Aposta-Matus.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

Organização pessoal no eixo estudar:

Considerando a necessidade do preparo pessoal do formador, a pesquisadora, que compõe esta equipe como diretora, prevê a necessidade de dedicar 03 (três) horas semanais destacadas na rotina de trabalho.

Atividades a serem realizadas:

Momentos de estudo individual/registros pessoais/planejamento dos encontros formativos/planejamento de devolutivas aos participantes do processo de formação na perspectiva crítico- colaborativa.

EIXO FORMAR

2 (dois) encontros semanais de 2 (duas) horas de duração cada

Reunião 1 – Discussão coletiva inicial

(Esta reunião foi realizada em 07 de dezembro de 2020 e gravada)

Esta reunião teve como objetivo definir como o grupo compreende o Plano de Ação, de modo que, ao longo da formação, pudessem ser construídos significados compartilhados.

O conceito de Plano de Ação foi discutido a partir dos itens: **o quê?, por quê?, para quê? e como?** A discussão gerou o quadro presente no apêndice D.

O grupo também discutiu o que seria importante contemplar em uma proposta formativa que buscasse promover um espaço de reflexão da equipe sobre o processo de elaboração do instrumento e assegurasse a melhoria da estrutura construída.

A discussão estabelecida pelo grupo indicou os seguintes tópicos a serem considerados nesta proposta formativa. Os trechos em destaque foram selecionados pela pesquisadora:

- apoio de textos teóricos que possam enriquecer as reuniões – o processo de elaboração do plano;
- uma boa estratégia formativa para a gente é **melhorar os instrumentos de observação da realidade** – analisar as coisas que têm em mãos para encontrar,

juntos, necessidades formativas;

- **tematizar a prática – análise dos nossos próprios instrumentos** com o apoio da equipe;
- o plano não se esgota nele mesmo – ou vira memória, ou tem de ser refletido o tempo todo – devemos **diluir as análises ao longo da formação**;
- **compartilhar os documentos entre nós**;
- **compartilhar observações entre nós**;
- **refinamento do quadro situacional** e divisão do que cada um está olhando – dar a “cara da instituição” aos instrumentos;
- analisar como cada um organizou o seu plano e **definir uma estrutura comum** – **trazer outros modelos como referência** e **destacar** aspectos que sejam **pontos fortes** de cada um dos planos.

- **Tarefas da Reunião 1**

- a) Escrita individual: a partir das discussões ocorridas na reunião 1 e das expectativas pessoais quanto ao processo de planejamento da gestão para 2020, o gestor deverá **descrever**:

Como vivemos o processo de planejamento na gestão escolar?

Exercício com devolutiva individual da diretora

“O descrever é compreendido como a palavra própria, a voz do autor sobre sua própria ação” (BAKHTIN, 1953, apud LIBERALI, 2018, p. 38).

- b) **Leitura antecipada de material teórico:**

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico** – como construir o projeto político-pedagógico da escola. Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire. vol. 7. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 15-59.

Foco: leitura e construção de síntese pessoal da introdução e dos capítulos 1 e 2 para destacar aspectos mais relevantes e compartilhá-los na próxima reunião.

Reunião 2 – Localização do trabalho e estudo em grande grupo

Encontro entre os membros da equipe gestora para estudo compartilhado do material teórico com foco nos instrumentos de planejamento da gestão escolar. A leitura deve ter sido feita previamente e, neste encontro, cada gestor compartilhará os destaques atribuídos.

Tendo em vista o permanente processo de planejamento da gestão escolar, tal proposta de estudo compartilhado de material teórico objetiva colaborar com a ampliação de conhecimentos do grupo quanto às modalidades de planejamento.

- **Tarefa da Reunião 2: Leitura antecipada de material teórico**

DALCORSO, C. Z. **O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Foco: indicar 3 considerações da autora que possam ampliar nosso entendimento quanto ao conceito de Plano de Ação, ampliando ou ajustando o que foi construído ao longo da reunião 2.

Reunião 3 – Reescrita do conceito de Plano de Ação

Discussão em pequenos grupos das anotações que cada membro destacou a partir da leitura dos textos 1 e 2.

Revisão e reescrita coletiva da tabela produzida na **Reunião 1 – Plano de Ação: O quê? Por quê? Para quê? Como?**

- **Tarefa da Reunião 3:** Leitura antecipada de material teórico e produção escrita LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Foco: elaborar um miniensaio sobre a relação existente entre as diferentes dimensões da gestão apresentadas pela autora.

Atividade do Eixo Acompanhar: nas reuniões semanais individuais com cada participante, será discutido o conteúdo desse miniensaio.

Reunião 4 – Estudo dos Planos de Ação anteriores e ampliação teórica

Estudo compartilhado das dimensões de análise da gestão escolar a partir dos eixos considerados em documentos antigos da escola e da leitura prévia, realizada na reunião 3.

- **Tarefa da Reunião 4:**

Leitura do capítulo 2 deste trabalho: “As dimensões da gestão escolar”.

Foco: estabelecer relações entre os textos lidos nas reuniões 3 e 4 e destacar a relação entre as atividades-fim e as atividades-meio na gestão escolar.

Reunião 5 – Dimensões do Plano de Ação

Produção coletiva das dimensões de análise do Plano de Ação da Escola como reconstrução do modelo utilizado nos anos anteriores.

Reunião 6 – Início da construção do quadro situacional

Com o objetivo de dar início ao levantamento de aspectos que compõem o quadro situacional, será sugerida a realização de algumas entrevistas com funcionários. Nesta reunião, propõe-se que a equipe, em conjunto, decida *se e como* tais entrevistas podem colaborar, bem como o melhor processo para construírem, com melhor precisão, o quadro situacional.

Proposta prevista para a reunião – Levantamento dos problemas

Cada membro da equipe gestora entrevistará 3 (três) ou 4 (quatro) funcionários de diferentes setores da escola para levantar os problemas observados no cotidiano que exijam intervenção. Classificar os problemas em 3 (três) níveis: intervenção urgente, médio prazo e longo prazo.

Reunião 7 – Discussão dos resultados obtidos na coleta de dados

- Conversa sobre o exercício de coleta de dados, caso seja realizado com os funcionários, e comparação dos resultados obtidos.
- Elaboração coletiva dos critérios de análise dos problemas para seleção dos prioritários.
- Seleção dos problemas que serão considerados no Plano de Ação da Gestão.

Reunião 8 – Verbos de ação – análise estratégica

- Composição de tabela dos Verbos da Gestão (TERZI, s. d.) como parte do processo de composição do quadro situacional.

Para a realização dessa atividade conjunta, será proposta a consideração dos resultados das entrevistas com os funcionários, da avaliação de currículo e da escuta permanente dos profissionais, dos alunos e das famílias.

Tarefas da Reunião 8:

- Análise crítica da tabela construída coletivamente e comparação com os problemas evidenciados na escuta dos funcionários.

Atividade do Eixo Acompanhar: nas reuniões semanais individuais com cada participante, deverá ser discutido esse processo de construção do quadro situacional. Previsão para realização desta atividade: 2 (duas) reuniões semanais de 1 (uma) hora de duração.

Reunião 9 – Definição e discussão dos problemas em evidência

Tendo em vista as conclusões do grupo realizadas nas Reuniões 5 e 8, esta reunião será dedicada à definição dos problemas prioritários.

- **Tarefa da Reunião 9 – Leitura**

MATUS, C. O plano como aposta. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 05, nº 4. Out.-Dez., p. 28-42. 1991. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/O-Plano-como-Aposta-Matus.pdf> . Acesso em 28 fev 21.

Foco: estabelecer relações entre o que vivemos e a visão do autor sobre planejamento. Identificar os momentos de elaboração do planejamento estratégico e registrar duas ideias importantes para posterior socialização com o grupo.

Reunião 10 – Discussão da estrutura do quadro de operações

- Atividade de simulação: escolha de um dos problemas selecionados para escrita compartilhada do quadro de operações correspondente.
- Objetivo: Definição conjunta da estrutura do quadro de operações, que atenderá aos Planos de Ação da equipe. Consideração dos momentos de elaboração do plano a partir de Matus (1991).
- Plenária: crítica coletiva da escrita para aprimoramento.

- **Tarefa da Reunião 10: atividade individual**

Intervenção escrita no documento compartilhado – revisão.

Atividade do Eixo Acompanhar:

Nas reuniões semanais individuais com cada participante, discutir as contribuições pessoais quanto ao processo de construção dos quadros de operação.

Previsão para realização dessa atividade: 2 (duas) reuniões semanais de 1 (hora) de duração cada.

Reunião 11 – Análise crítica do documento final

Previsão das atividades das reuniões posteriores

A partir do documento final, cada gestor deverá elaborar seu Plano de Ação, que será objeto de reflexão crítica nas atividades do Eixo Acompanhar.

- **Tarefas possíveis:**

- a. Preparar **apresentação do Plano de Ação individual**, ajustado de acordo com suas demandas funcionais e alinhado com o Plano de Ação Escolar, que foi elaborado coletivamente ao longo deste processo formativo.
- b. Análise crítica dos planos em pares e coletivamente.
- c. Reescrita da produção individual proposta como tarefa na reunião 1, modificada em função do processo formativo vivido (devolutiva individual e socialização posterior).

“Como vivemos o planejamento da gestão escolar?”

Organização do tempo

- **Reuniões individuais semanais** (uma hora de duração) com os participantes do processo para discussão da produção e devolutivas, bem como para localização de questões que possam contribuir para avaliação e replanejamento das reuniões coletivas.
- **Reuniões quinzenais em pequenos grupos** para acompanhamento da implantação dos Planos de Ação (uma hora de duração)
Participação de membros da equipe gestora e representantes de diferentes setores da escola para debate sobre o alcance e o ajuste das metas e das ações propostas nos planos.

Conforme apontado, essa proposta visa promover um espaço de aprendizagem da equipe gestora a partir da reflexão sobre o processo de elaboração do Plano de Ação, genuinamente desenvolvido no contexto de trabalho desta equipe.

Como defendem Canário (2006) e Imbernón (2009), a formação centrada na escola se desenvolve a partir das situações problemáticas que têm como centro os problemas práticos do cotidiano profissional, pois é na escola que se aprende a profissão. Nesse sentido, é possível também incitar a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional, pois, em contexto de aprendizagem em parceria colaborativa, os sujeitos têm autonomia para tomar as decisões que conduzirão seu processo de aprendizagem e aprendem, com isso, a modificar juntos a própria realidade.

Nessa perspectiva, embora tal proposta formativa conte com um planejamento prévio da formadora, necessário à disciplina de sua implementação, é uma sequência plenamente aberta às necessidades e às aspirações dos envolvidos, contando com alto grau de participação e de recriação conjunta.

Assim, espera-se que todos os envolvidos sejam responsáveis pela trajetória de aprendizagem vivida em processo crítico-colaborativo, sendo ativos tanto no

planejamento dos processos quanto na avaliação e na reconstrução das atividades em busca da transformação das condições de trabalho, do desenvolvimento profissional e da criação de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última instância, o que se procura obter em um estudo é a compreensão ampla e profunda do objeto focalizado. Para isso, são escolhidos certos tipos de dados que supostamente levarão a uma representação aproximada da realidade. Tais dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre “realidade” e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam. Os múltiplos significados se manifestam, assim, em forma de mensagens explícitas ou implícitas, ideias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar (ANDRÉ, 1983, p. 70).

Para a escrita das considerações finais, assumo novamente a palavra em primeira pessoa, no desejo de deixar transparecer, com maior nitidez, não somente os achados da pesquisa, que pretendem ser contribuições do trabalho à sociedade, mas as mudanças que carrego a partir de sua realização.

Para tanto, pretendo entrelaçar minhas palavras às de André (1983), escolhidas para a epígrafe, pois, além de revelarem tal e qual o que pude experienciar ao longo desta trajetória, desejo reverenciar sua história como educadora e pesquisadora, professora deste curso de mestrado profissional, referência em pesquisa qualitativa no Brasil. Marli André, admirável profissional que tive a alegria de conhecer no curso do mestrado, nos deixou este ano, inacreditavelmente no mesmo dia em que redijo estas considerações finais. Seria membro da banca de qualificação de meu trabalho e contribuiu muito com sua apreciação do texto inicial, quando o avaliou durante a disciplina que participei. Suas marcas estarão sempre aqui.

Penso que a esperada aproximação com a realidade da gestão escolar, por meio da investigação dos Planos de Ação produzidos pelos gestores para o ano de 2020, significou, de fato, uma oportunidade de reconhecer esses instrumentos como espaços potenciais de reflexão sobre suas intenções formativas, principal objetivo deste estudo.

Os planos tornaram-se janelas, que escancararam mensagens, explícitas e implícitas desses sujeitos, suas subjetividades, suas ideias, ora claras, ora obscuras, exibidas em representações evidentes e imprecisas (ANDRÉ, 1983) de como concebem seu papel como formadores, de como pensam e de como organizam seu plano de trabalho.

Destaco que reconheço que o objetivo, a frequência de produção e a abrangência de um Plano de Ação podem ser muito variáveis, pois esse instrumento pode ser elaborado a partir de distintas necessidades do gestor e dos processos internos da gestão escolar. Por isso, elucido que, embora seja desejável que, inicialmente, o grupo gestor elabore um Plano de Ação da unidade escolar e, posteriormente, cada gestor o prolongue e construa seu próprio Plano de Ação concernente ao espaço de sua governabilidade, esta pesquisa se limitou apenas a analisar o Plano de Ação individual do gestor, construído com base em um processo vivido no núcleo gestor da escola, conforme anteriormente descrito.

Constatei, nesse extenso processo de análise, que as intenções formativas dos gestores revelam traços de diferentes racionalidades que permeiam suas ações, e, dentre elas, foi possível reconhecer alguns esforços em promover experiências pautadas pela curiosidade e pela reflexão críticas. No entanto, as análises evidenciaram um direcionamento mais enfático das intenções dos gestores para a formação pelo viés da orientação técnica, pois suas manifestações apontaram a prevalência de intenções voltadas à melhoria das tarefas a serem postas em ação. Nesse sentido, observei desvio da equipe em articular, em conjunto, um processo de desenvolvimento profissional que favorecesse a consciência dos indivíduos quanto à sua própria responsabilidade diante de sua formação e quanto à transformação da realidade.

Isso explica, mesmo que não de forma absoluta, a inexistência de intenções propositivas dos gestores para a construção de contextos participativos, nos quais seja possível ao indivíduo tomar posse de sua trajetória de desenvolvimento profissional, articulado ao desenvolvimento organizacional, como defende Canário (2006). Afinal, transparece, a partir das investigações, que o foco maior do formador se destina à concretização material, e não ao desenvolvimento dos sujeitos.

Embora tenha sido possível averiguar, por meio das análises dos Planos de Ação, que este grupo gestor reconhece seu papel formador e atua deliberadamente na formação centrada na escola, as intenções formativas da equipe se fragilizam por não guardarem consistente relação entre si, ou mesmo por não pertencerem a um projeto de formação institucional. Tais intenções formativas mostram-se dispersas e pouco elaboradas entre os quadros de operação nos planos.

Fica evidente, portanto, que são necessários o estudo permanente e a criação de espaços de trabalho voltados, exclusivamente, ao planejamento de ações integradas entre a equipe, as quais aconteçam de forma crítica e colaborativa.

Do mesmo modo, faz-se evidente a necessidade de que os gestores se dediquem ao rigoroso registro de seus propósitos, também visando à sua profissionalização. Aqui, nasce um ponto de consciência de minha parte, como diretora e sujeito desta pesquisa, visto que almejei realizar este trabalho na defesa de que cabe ao diretor atuar como formador na gestão escolar e investir em sua própria formação como formador.

Vislumbro, diante do que pude constatar, a inevitabilidade de promover oportunidades formativas para que os gestores, em conjunto, tracem suas próprias trajetórias de aprendizagem de modo colaborativo e que reflitam sobre suas práticas à luz de referenciais teóricos. Dentre esses referenciais, ressalto os postulados de Vaillant (2019) e Parrilla e Daniels (2004), autores que fundamentam esta pesquisa e que contribuem para a compreensão de como age uma comunidade de aprendizagem profissional.

Outrossim, após as investigações dos planos, reconheci que o conceito de colaboração reverbera em visões múltiplas dentro da equipe, o que constitui um sintoma da falta de unidade entre o grupo quando ele intenciona favorecer parcerias, trocas, o trabalho coletivo, a cooperação. A dispersão semântica evidenciada nos planos revela que os gestores dirigem seu foco de atuação para diferentes finalidades, especialmente quando pensam a participação e a coletividade.

Reconheço a pertinência de promover processos formativos nos quais os indivíduos comuniquem e discutam os sentidos que atribuem ao que vivem e, a partir dessa composição, possam elevar suas consciências na construção de significados compartilhados. Por isso, além do conceito de colaboração, que se evidenciou como oblíquo entre o grupo, verifiquei que o próprio entendimento da função e da estrutura do Plano de Ação despontou como de grande fragilidade entre a equipe e requer atenção.

Por esse motivo, na apresentação da proposta formativa conjunta (um dos objetivos específicos deste trabalho), zelei pela promoção de um espaço de partilha entre os gestores para que comunicassem os sentidos atribuídos ao instrumento e pudessem construir, em movimento crítico e colaborativo, um significado compartilhado sobre o Plano de Ação.

Compreendi a força que um instrumento de mediação como o Plano de Ação pode assumir quando seu processo de elaboração aciona a reflexão crítica a partir da análise situacional. Concluo, desse modo, que o processo de elaboração desse documento pode proporcionar ao gestor um contexto formativo muito favorável para que se engaje com a realidade e desenvolva sua consciência rumo à profissionalização.

Notadamente, no que tange à profissionalização, identifico que esta pesquisa fez emergir questionamentos quanto ao real domínio dos gestores sobre o planejamento de seu trabalho e à construção de instrumentos que dão base às suas ações. É sabido que a formação inicial dos gestores corresponde, quase sempre, a um percurso de aprendizagem da profissão docente; no caso da equipe participante desta pesquisa, esse percurso inicial deu-se tanto no curso de Pedagogia quanto no curso de Letras ou de Educação Física. No entanto, o cotidiano na gestão escolar brinda esses profissionais com problemas de outras naturezas. Identifico, assim, que aprender a construir um bom Plano de Ação desponta, nesse contexto, como parte relevante de um percurso de formação continuada do gestor, centrada na escola.

Um desmembramento dessa observação concernente à necessária aprendizagem da função gestora repercute na percepção da imprescindibilidade de definir com o grupo uma estrutura uniforme do Plano de Ação, o que, antes desta pesquisa, não era uma preocupação justamente pela falta de conhecimentos específicos. Minha crença, particularmente, era a de que o gestor deveria ter liberdade de organizar seu plano com a estrutura que lhe fosse mais conveniente. Isso se revelou, entretanto, não somente como uma dificuldade para a análise, mas, perceptivelmente, um obstáculo para a concretização do próprio documento, pois os formatos variados restringem o alcance e interferem na exposição das ideias, além de, obviamente, dificultarem a posterior compreensão dos demais atores.

Concluo, portanto, tal como etapa prevista na proposta formativa apresentada, que o grupo gestor deva definir, entre si, uma estrutura padrão para o Plano de Ação, até mesmo porque se trata de um documento do tipo técnico, e não de um material de cunho pessoal. Nesse mesmo sentido, considero que a estrutura básica do quadro de operações, sugerida no capítulo 4, deva ser objeto de análise crítica da equipe para que se consolide como instrumento facilitador da exposição e do detalhamento das ideias.

Ressalto que, além da maior clareza quanto ao aspecto estrutural do documento, o processo de elaboração do plano ganhou, ao longo deste estudo, um valor prioritário. Embora antes da pesquisa previsse que os gestores devessem assegurar um tempo de análise do quadro situacional, concluo que o aprofundamento analítico exigido deva ser mais rigoroso ao se pretender elaborar um plano sob a perspectiva de Matus (1989, 1991, 1996a, 1996b), dada a centralidade da situação no desvelamento coerente de todo o plano.

O planejamento estratégico situacional (MATUS, 1996) pressupõe a consciência e a determinação para que se extraiam os problemas prioritários da gestão a partir de um

contínuo e sistemático processo de curadoria da situação. Para o autor, o PES é um “encadeamento de indicações” de problemas, nós causais, iniciativas, propostas, sempre no “sentido de intervir e alterar a realidade compreendida no espaço indicado” (MATUS, 1996, p. 155). Trata-se, portanto, de um processo de aguda percepção contextual e rigor metodológico, que deve, naturalmente, refletir na concretização do plano.

Após os estudos empreendidos e as investigações realizadas, admito a necessidade de debruçar-me com mais foco no trabalho do autor e, como um desdobramento da proposta formativa apresentada, esmiuçar junto à equipe aspectos que merecem maior refinamento para a construção de um plano consistente.

O tópico “estratégia”, por exemplo, é um dos aspectos centrais na obra de Matus (1996) sobre o qual identifico a necessidade de propor um estudo compartilhado com a equipe. Isso porque, ao analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento de reflexão, contemplou as intenções formativas dos gestores, pude reconhecer que, embora a dispersão dos focos das intenções formativas dos gestores seja um elemento a enfraquecer sua condição de alcançá-las, o maior problema constatado foi, de fato, a falta, em todos os planos, de uma trajetória estratégica detalhada.

Ressalto que as intenções formativas se fizeram presentes nos Planos de Ação e trataram, com maior ênfase, da dimensão do currículo, tal como apresentado no capítulo 5, em detrimento de dimensões como as da participação, da avaliação e da pesquisa e do conhecimento. Embora admita a pertinência de os planos manifestarem melhor a devida atenção às distintas dimensões que a gestão escolar pressupõe, concluo que a falta de conhecimentos relativos à construção de um plano estratégico sobressalta como elemento de maior fragilidade para o trabalho da equipe.

Com a mesma ênfase, ao lado do esmiuçamento da trajetória estratégica a partir dos problemas e dos nós causais identificados, a questão do monitoramento do plano também ganha realce, visto que se relaciona diretamente com os processos avaliativos na gestão, e esses foram aspectos de tangenciamento nos planos analisados. Para Matus (1996), um bom acompanhamento da situação e uma revisão constante dos planos são condições para que se avaliem as possibilidades recorrentemente e se criem respostas às surpresas e incertezas que se apresentam no cotidiano da escola. Trata-se, assim, de ponto que merece aprofundamento em estudos futuros.

Paralelamente ao que distingo como contribuições desta pesquisa para o avanço do trabalho na gestão escolar desenvolvido pelos sujeitos deste estudo, considero, de

forma mais ampla, três possíveis contribuições em relação à consolidação dos Planos de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar.

A primeira contribuição possível se dá com a construção do capítulo 2, no qual disponho um comparativo entre as dimensões da gestão apresentadas por diferentes materiais teóricos e proponho uma leitura adicional, trazendo a possibilidade de pensar os sentidos da atuação sob outras vertentes, sempre em vista das finalidades da Educação.

Considero que uma segunda contribuição deste trabalho reside no desvelamento, ao longo do capítulo 3, do potencial formativo do Plano de Ação na gestão escolar, tendo em vista os processos que ele pode acionar no sujeito em seu processo de elaboração. Seja em relação à sua natureza funcional, seja como uma ponte de conexão do autor com seus valores e sua expressão escrita, o Plano de Ação medeia processos relacionais, que são constitutivos da identidade do gestor como formador e como defensor do projeto pedagógico institucional.

O plano revela-se, sem dúvida, um forte espaço de reflexão pessoal e um instrumento que consolida intenções que circundam o plano das ideias. Por esse motivo, infiro que alçar papel central ao Plano de Ação na análise das práticas dos gestores pode contribuir para sua profissionalização e para a compreensão de seu papel como formador diante de sua responsabilidade na formação centrada na escola.

Uma terceira contribuição deste trabalho se deve ao exposto no capítulo 4, quando indico um possível percurso de construção de um Plano de Ação, bem como pontos-chave para sua elaboração, o que pode ser valioso para os interessados em promover a discussão crítica sobre o processo de planejamento gestor na escola.

Posso afirmar que vivi, nesta pesquisa, o sentido pleno da ideia de “processo”. Muitas vezes, eu me lancei ao texto com a imagem de um artesão ao esculpir um pedaço bruto de argila. Essa foi a metáfora mais presente em minha mente quando enfrentava a artesanaria da palavra.

Na peça amassada, moldada, esculpida e queimada, restam traços imperfeitos daquele que buscou criar uma “representação aproximada da realidade” (ANDRÉ, 1983, p. 80). Sei, contudo, que a representação obtida e descrita ao longo dos seis capítulos apresentados, não pode ser considerada o melhor retrato possível. No entanto, moram agora em mim conhecimentos que transformaram meu olhar diante da realidade da gestão e que me incitam a fazer novas perguntas.

Uma delas, que foi germinando enquanto construía as análises, diz respeito à constituição identitária do gestor. Considero pertinente desdobrar novas investigações

sobre como o gestor reconhece que se dão suas aprendizagens na função e como se realiza sua profissionalização.

Há, certamente, múltiplos caminhos que permitem o acesso de um pesquisador às subjetividades dos sujeitos de sua pesquisa e à sua própria. Pude, felizmente, fazer a escolha de olhar de perto minha prática como diretora enquanto me iniciei como pesquisadora. Sempre vinculei minha ação na escola ao ato de pesquisa, porém, agora, reconheço que adquiri atenção teórico-metodológica para estabelecer roteiros práticos sobre meu trabalho e contribuir com mais convicção com quem atuo na gestão, especialmente com relação à elaboração do Plano de Ação.

O compromisso que tenho como educadora se realizou no engajamento que empreendi com a realidade que vivo e de cujas águas fico “molhada”, “ensopada”, como lembra Freire (2014), educador que finaliza comigo estas considerações e com quem percorri de forma autêntica a construção deste trabalho, pois,

somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2014, p. 19-20).

Sinto-me plenamente comprometida com a realidade que busco transformar, e é com a alma reluzente, pelo sentimento de trabalho cumprido (mas nunca terminado), que sigo minha trajetória de vida e de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRUCCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.

AÇÃO EDUCATIVA (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. 4 ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em 27 fev. 2021.

ACOMPANHAR. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/intencao/>. Acesso em 01 nov. 2020.

ALARCÃO, I. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. **Coordenação, supervisão e liderança: escola, projetos e aprendizagens**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014.

_____. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa de São Paulo**, n. 81, p.53-60, maio, 1992.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, Ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2020.

ANDERSON, S. Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, Vol. 9, No. 2 (2010). VOL. 9, nº 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45): 66-71, 1983.

_____. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez. 2010.

_____; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, maio/ago., 2017, 22 (2): 203-219.

_____; GATTI, B. A. Métodos qualitativos de pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. In: **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, E. M. G. **Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola – um estudo na perspectiva sócio-histórica**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARTMANN, E. **O planejamento estratégico situacional no nível local: um instrumento a favor da visão multissetorial**. COPPE/UFRJ. Oficina social nº 3: desenvolvimento social, 2000, 25 p.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1934/35-1975/1998.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BARBIER, J. **Elaboração de projectos de acção e planificação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, C. O. T. de. **O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo**. 2004. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. **Human resource management and industrial relations**. *Sloan Management Review*, 2002, p. 34-41.

BASS, B.; AVOLIO, J. **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Academic Press, 1994.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. São Paulo: Zahar, 2011.

_____. **Vida líquida**. São Paulo: Zahar, 2009.

BENNIS, W.; NANUS, B. **Leaders**. New York. Harper et Row, 1985.

BESSEN, F.; TECCHIO, E.; FIALHO, F. A. P. Liderança autêntica e a gestão do conhecimento. **Gestão e produção**. São Carlos, v. 24, n. 1, p. 2-14, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2017005003102&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. Competências necessárias à equipe gestora. In: LACERDA, S. C.; BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. **Gestão da escola em destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? In: **Cadernos de organização e gestão curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. A escola, o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874>>. Acesso em: 30 out. 2020.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar, a mudança da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, G. M. M. V. de. **Gestão em cadeias criativas: a escrita do projeto político-pedagógico e a produção da cultura de colaboração**. 2015. 358 f. (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, J. M. O não lugar dos professores nos entre-lugares da formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Autores Associados, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**, v. 218, dez. 2008.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. das G. G. V. Diagnóstico Institucional da Universidade Federal da Paraíba a Partir da Análise SWOT. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 694-718, set./dez. 2019. Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2270>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CHORNIER, G. Le projet d'établissement. **Les Amis de Sèvres**, n. 4, décembre, 1983. p. 47.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários da Educação. Edital do Prêmio Gestão Escolar 2017. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/06/ficha-de-inscri%C3%A7%C3%A3o_pge-2017.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DALCORSO, C. Z. **O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DANIELS, H. (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 57-87.

_____; ANTON, N.; ASTOR, R. A.; BENBENISTHY, R., BISSON-VAIVRE, C.; COHEN, J.; GIORDAN, A.; HUGONNIER, B.; NEULAT, N.; ORTEGA, R. R.; SALTET, J.; VELTCHEFF, C.; VRAND, R. **Le “Climat scolaire”: définition, effets et conditions d'amélioration**. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire: Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

DEBESSE, M. Un problema clave de la educación escolar contemporánea. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (eds). **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982, p. 13-34.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

DENIS, M. **Les images mentales**. Paris: PUF, 1979.

DINIZ-PEREIRA, J. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade**. Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

DRESSLER, M. **A formação permanente no tempo-espço da escola: olhares de gestoras coordenadoras pedagógicas**. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n. 19. p. 31-64, jul./dez. 2002.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

FORTI, M. F. de A. Rumo à pós-modernidade em políticas públicas: a epistemologia situacional de Carlos Matus. **RAE electron**. São Paulo, v. 9, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167656482010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2020.

FREIRE, P. A educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Educador vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**. Brasília, n. 24. jul/ago/set. 1991. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação para a liberdade**. Porto: Escorpião, 1973.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, n. 116, p. 21-39, jul./2002.

FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: SOLIGO, R.; PRADO, G. do V., T. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 8 ed., 2007.

_____. **O planejamento da educação escolar: subsídios para ação/reflexão/ação**. São Paulo, SEE, s. d. (a), 14p. (mimeo).

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ago. 2006.

_____; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFFF, N. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERALDI, J. W. A constituição do sujeito leitor. In: GERALDI, J. W. **Módulo I: Fundamentos de estudos da linguagem**. Campinas: UNICAMP/ VITAE/SEE, 1993, p. 13.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp. 1991.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional, novas políticas em educação**. Porto Alegre; Artmed, 1999.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

GOMBOEFF, A. L. M. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GONÇALVES, C. L. **Gestão e participação: subjetividades em relação**. 2007. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **O trabalho pedagógico não docente na escola: um ensaio de monitoramento**. 1995. 244 f. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paideia**, n. 12 (24), 2003, 149-161.

GOERGEN, P. L. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

GRAÇA, J. L.; MARTINS, A. M. O. Desafios da liderança em contexto de agrupamento escolar. In: **Atas do I Seminário Internacional Educação, territórios e desenvolvimento humano**. Porto, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/29374991/Artigo_Desafios_da_Lideran%C3%A7a_em_contexto_de_Agrupamento_Escolar>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GUZZO, R. S. L.; FILHO, A. E. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Fundação Helena Antipoff, Instituto Anísio Teixeira, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HAUSMAN, C. S.; GOLDRING, E. B. Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. **Peabody Journal of Education**, 2001, p. 30-51.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

HABERMAS, J. Modernity *versus* postmodernity. **New German Critique**, 8: 1, 1981.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4 ed. revista e aumentada de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HASAN, R. **Semiotic meditation, language and society: three exotripic theories- Vygotsky, Halliday e Bernstein** In: J. J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness*: Ruqaiya Hasan, London, Equinox, 2005, p. 46-67.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado, novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Intenção formativa** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ligiacolonhesi@gmail.com> em 30 ago. 2020.

INTENÇÃO. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/intencao/>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

JAMESON, F. **Globalização e Pós-Modernidade**. Entrevista. Café Filosófico CPFL Cultura. 26 mai. 2011, Campinas. Disponível em: <<https://vimeo.com/30799273>>. Acesso em 20 fev. 2021.

KEMMIS, S. Critical reflexion. In: WIDEEN, M. F. ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. The Falmer Press, 1987. p. 71-90.

KOZULIN, A. **Psychological Tools**. A Sociocultural Approach to Education. London: Harvard University Press, 1998.

LACERDA, S. da C. Gestão e cultura organizacional. In: LACERDA, S. C., BOCCIA, M. B., DABUL, M. R. **Gestão da escola em destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LAVE, J.; WENGER E. **Situated Learning: Legitimite Periphereal Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos novos tempos**. 2008. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251925>>. Acesso em: 28 fev. 21.

LEITHWOOD, K.; LOUIS, K.S. **Linking Leadership to Student Learning**. San Francisco: Jossey- Bass, 2011.

LEMKE, J. Cognition, context and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, D. (ed.) **Situated Cognition Theory Social, Neurological and Semiotic Perspectives**. Nem York: Erlbaum, 1997. p. 37-55.

LENT, R. Busca de evidências precisa fazer parte da gestão escolar. **Aprendizagem em foco**. Publicação do Instituto Itaú-Unibanco. n. 17, set./2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/Aprendizagem_em_foco-n.17.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LÉVI-STRAUSS, C. **Saudades do Brasil**. A photografic memoir. Seattle, WA: University of Washington Press, 1995.

_____. **The Raw and the Cooked: Introduction to a Science of Mythology 1**. Londres: Jonathan Cape, 1970.

LÉVY, P. **L'intelligence collective – pour une Anthropologie du Cyberspace**. Paris, La Découverte, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: SANTOS, A.; LIBÂNEO, J. C. (orgs.). **Educação na Era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

_____. **Organização e gestão da Escola, teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

_____. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

_____; FUGA, V. P. **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão**. São Paulo: Pontes, 2018.

_____. O desenvolvimento do professor reflexivo. **The Specialist**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996, vol. 17, n. 1, p. 19-37. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9474>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

LISBOA, T. C. Pessoas: a razão de ser da liderança. In: OLIVEIRA, J. F.; MARINHO, R. M. (orgs.). **Liderança: uma questão de competência**. São Paulo: Saraiva, 2006.

LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **O papel da pesquisa na formação prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

_____. **A gestão participativa na escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009a.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009b.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, E. **Speech and the development of mental processes in the child**. Baltimore: Penguin, 1971.

MACHADO, N. J. **Notas sobre a ideia de mapa**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (SEED), 2007.

_____. **Educação, cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escritura, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.) **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009, p.53-78.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9905>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MANGUEL, A. **Uma história natural da curiosidade**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARÍAS, J. **La felicidad humana**. Madrid: Alianza, 1988.

MARTINS, R. C. de R. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARX, K. **O Capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. 9ed. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MATEUS, E. Por uma abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem do professor. In: MACHADO, L. T. et al. (orgs.). **Aspectos da Linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2006, p. 95-113.

MATUS, C. O plano como aposta. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 05, nº 4. Out.-dez., p. 28-42. 1991. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/O-Plano-como-Aposta-Matus.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Fundamentos da planificação situacional. In: RIVERA, F. J. U. (org.). **Planejamento e programação em saúde: um enfoque estratégico**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Estratégias políticas: Chimpanzé, Maquiavel e Gandhi**. São Paulo: Edições Fundap, 1996a.

_____. **Adeus, senhor presidente**. São Paulo: Edições Fundap, 1996b.

_____. Planificación, Libertad Y Conflicto. **Cuaderno de IVE-PLAN**. Venezuela, 1985.

_____. Las ciencias y la política. **Salud Colectiva**, v. 3, n. 1, 2007, p. 81-91. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/731/73130107.pdf>>. Acesso em 28.02.21.

McLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, T. T. da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MELLO, M. M. de. **Diretores de escola: o que fazem e como aprendem**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Revista arte e ensaios**, n. 32. Ano 2016. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/EBA/UFRJ. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>, 2016. Acesso em 27 fev. 2021.

MONTECINOS, C. Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. **Psicoperspectivas – Revista de la Escuela de Psicología** (Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Valparaíso, vol. II, 2003. Disponível em: <<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORO, A.; MORAIS, A. de.; VINHA, T. P. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **FCC. Cad. Pesquisa**, vol. 49, n. 172, São Paulo. Abr./jun. 2019. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MURILLO, J.; ROMÁN, M. La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. **Revista de Educación**. Santiago de Chile, v. 361, p. 141-170, 2013. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:905dc95e-4bd4-4164-ad2a-12621914e80b/re36106-pdf.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2021.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky, cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOVAES, A. Onze notas sobre o novo espírito utópico. In: NOVAES, A. (org.). **Mutações: o novo espírito utópico**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a.

_____. (org.). **As organizações escolares em análise**. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In: IGLESIAS, M. L. et al. **El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas. VII Symposium Internacional sobre el practicum**. Universidade de Santiago, 2003.

_____; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, I. V.; MENEZES, I. V. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Caderno de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, vol. 48, nº 169 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145341>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma ação de formação de professores a distância**. 2009. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PALÚ, J. **Planos de gestão escolar em Santa Catarina: a gestão democrática em questão**. 2019. 397 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019. Campus Chapecó, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3322>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. (orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes, 2019, p.75-86.

_____. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a.

PERRELLI, M. A. de S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; NOGUEIRA, E. G. D. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22 n. 2. jul/nov. 1996.

_____. Professor reflexivo, construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação** (Unesp, Botucatu), v. 1, n. 1, 1997.

PLACCO, V. M. N. S. Ser humano hoje: contribuições da formação e da pesquisa. In: ENS, R. T.; BEWRENS, M. A. (orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010a.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o confronto com o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010b.

_____. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. (org.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coords.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FVC, 2011.

_____; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

_____.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PRADO, G. V. T., SOLIGO, R. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Alínea, 2007.

PONTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUARESMA, D. G. **Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, J. Q. Formação de administradores escolares. Documento apresentado ao **I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Brasília, out. 1968.

ROMANO, S. S. Direção e coordenação pedagógica: foco no aluno. In: LACERDA, S. C.; BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. **Gestão escolar em destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. do A. **A prova operatória**: contribuições da psicologia do desenvolvimento. 40 ed. São Paulo: Edesplan, 2018.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

ROSENHOLTZ, S. **Teachers Workplace: The Social Organization of Schools**. Nova York: Longman, 1989.

ROUANET, S. P. Do pós-moderno ao neomoderno. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 1, 1962, p. 86-97.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAFATLE, V. Viver sem esperança é viver sem medo ou contra a utopia. In: NOVAES, A. (org.). **Mutações: o novo espírito utópico**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

SANTOS FILHO, J. C. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SANTOS, I. H. A experiência da escrita – ou reflexões sobre relatos de formação docente narrados na liberdade da leitura. In: SOLIGO, R.; PRADO, G. do V. T. In: **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, M. J. S.; PAULA, C. P. A. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública. In: **Perspectivas em gestão e conhecimento**. João Pessoa, v. 2. Número especial, p.159-174, out. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Definição de currículo. In: STRECK, D.; R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SCHÖN, D. A. **How Professionals Think in Action**. New York, NJ: Basic Books, 1983.

SERPA, A. S. **Planos de gestão escolar: nova estratégia de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

SCHERRE, P. P. E. Quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? Reflexões epistemo-metodológicas à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 263-286, 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/36359>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, C. G. **Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, C. R. D. P. **A dimensão formativa do diretor escolar: análise de um processo crítico-colaborativo em cadeia criativa**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019a.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para a formação docente: estratégias empregadas pelos coordenadores pedagógicos**. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019b.

SILVA, M. Planejar, acompanhar e avaliar: principais atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O **coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

SILVA, M. A. S. **Atividades do diretor escolar: a experiência de profissionais de um sistema escolar em cadeia criativa**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SMITH, J. **A pedagogical and educative view of leadership**. IN: SMITH, J. (Ed). **Critical Perspectives on Educational Leadership**. Lewes: Falmer Press, 1989.

_____. **Teachers' work and the politics of reflection**. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, Sum., 1992, p. 267-300.

SOLIGO, R. **Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos**. 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____; PRADO, G. V. Quem forma quem, afinal? In: SOLIGO, R.; PRADO, G. V. (orgs) **Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas: Editora Mercado de Letras, em 2008. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/09/quem-forma-quem-afinal-rosaura-soligo-e-guilherme-v-t-prado1.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 22, 2000, p. 101-118.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

STOPPINO, M. Poder. In: BOBBIO, n.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 3. ed. Brasília: UnB, 1991, v. 2, p. 933-943.

STOLL, L.; SEASHORE- LOUIS. K. **Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas**. New York: McGraw Hill, 2007.

TAURINO, M. do S. Gestão escolar e avaliação da aprendizagem: um encontro necessário à qualidade do desempenho. In: LACERDA, S. C.; BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. **Gestão escolar em destaque**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961, p.84-89.

TERZI, C. do A. Processo de aprender a estudar em grupo de educadores- escutas e pegadas em caminhos percorridos. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-119.

_____; FUJIKAWA, M. M. Como reverter planejamentos de trabalho dos coordenadores em oportunidades formadoras? In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R de. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 129-146

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOFFLER, A. **Revolutionary wealth**. New York: Knopf, 2006.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

UNRUG, M. C.d'). **Analyse de contenu et arte de parole**. Paris: Delarge. Ed. universitaires, 1974.

VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p.87-106, jan./abr. 2019a.

_____. **Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos**. Caracas: CAF, 2019b. Disponível em: <<http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1524>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____.; MARCELO, G. C. **El A, B, C, D de la formación docente**. Narcea: Madrid, 2015.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16 ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELOS, M. C. R. L.; FERREIRA, M. A. T. O processo de aprendizagem e a gestão do conhecimento em empresas mineiras de vanguarda. **Revista Gestão e Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/120/101>>. Acesso em: 01 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (eds.) **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge, 1998.

WILCKEN, P. **Claude Lévi-Strauss, o poeta no laboratório**. Trad. Bottman, D. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

YINGER, R. J. **Reflective journal writing: theory and practice**. Paper. (Occasional Serie n. 50) Michigan: I. R. T. Michigan State Univ. East Lansing, 1981.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula – um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252682>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ZERO, M. A. **Diretor de escola: compromisso social e educativo**. 2006. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pauta de reunião da equipe gestora do segmento em 14 de janeiro de 2020

Foco: processo de definição de problemas da gestão, com vistas à elaboração do Plano de Ação do ano letivo

Primeiro encontro de 2020

Pauta de reorganização da equipe

14 de janeiro de 2020



Narciso, óleo sobre tela, 113,3 x 94 cm, 1597-1599, Caravaggio (Michelangelo Merisi), Galeria Nacional de Arte Antiga, Palazzo Barberini, Roma, Itália.

MITO DE NARCISO: A FONTE DA VAIDADE

Narciso era filho do deus-rio Cephisus e da ninfa Liriope, e era um jovem de extrema beleza. Porém, à despeito da cobiça que despertava nas ninfas e donzelas, Narciso preferia viver só, pois não havia encontrado ninguém que julgasse merecedora do seu amor. E foi justamente esse desprezo que devotava às jovens a sua perdição, pois havia uma bela ninfa, Eco, amante dos bosques e dos montes, companheira favorita de Diana em suas caçadas. Eco tinha um grande defeito: falava demais e tinha o costume de dar sempre a última palavra em qualquer conversa da qual participava.

Um dia Hera, desconfiada – com razão – de que seu marido estava divertindo-se com as ninfas, saiu à sua procura. Eco usou sua conversa para entreter a deusa enquanto suas amigas ninfas se escondiam. Hera, percebendo a artimanha da ninfa, condenou-a a não mais poder falar uma só palavra por sua iniciativa, a não ser responder quando interpelada.

Certa vez, a ninfa passeava por um bosque quando viu Narciso, que perseguia a caça pela montanha. Como era belo o jovem, e como era forte a paixão que a assaltou! Seguiu-lhe os passos e quis dirigir-lhe a palavra, falar o quanto ela o queria... Mas não era possível – era preciso esperar que ele falasse primeiro para, então, responder-lhe. Distraída pelos seus pensamentos, não percebeu que o jovem dela se aproximara. Tentou se esconder rapidamente, mas Narciso ouviu o barulho e caminhou em sua direção:

– Há alguém aqui?

– Aqui! – respondeu Eco.

Narciso olhou em volta e não viu ninguém. Queria saber quem estava se escondendo dele e quem era a dona daquela voz tão bonita.

– Vem – gritou.

– Vem! – respondeu Eco.

– Por que foges de mim?

– Por que foges de mim?

– Eu não fujo! Vem, vamos nos juntar!

– Juntar! – a donzela não podia conter sua felicidade ao correr em direção do amado que fizera tal convite.

Narciso, vendo a ninfa que corria em sua direção, gritou:

– Afasta-te! Prefiro morrer a te deixar me possuir!

– Me possuir... – disse Eco.

Foi terrível o que se passou. Narciso fugiu, e a ninfa, envergonhada, correu para se esconder no recesso dos bosques. Daquele dia em diante, passou a viver nas cavernas e entre os rochedos das montanhas. Evitava o contato com os outros seres e não se alimentava mais. Com o pesar, seu corpo foi definhando, até que suas carnes desapareceram completamente. Seus ossos se transformaram em rocha. Nada restou além da sua voz. Eco, porém, continua a responder a todos que a chamem e conserva seu costume de dizer sempre a última palavra.

Não foi em vão o sofrimento da ninfa, pois, do alto, do Olimpo, Nêmesis vira tudo o que se passou. Como punição, condenou Narciso a um triste fim, que não demorou muito a ocorrer. Havia, não muito longe dali, uma fonte clara, de águas como prata. Os pastores não levavam para lá seu rebanho, nem cabras ou qualquer outro animal a frequentava. Não era tampouco enfeada por folhas ou por galhos caídos de árvores. Era linda, cercada de uma relva viçosa e abrigada do sol por rochedos que a cercavam.

Ali, chegou, um dia, Narciso, fatigado da caça e sentindo muito calor e muita sede. Narciso debruçou-se sobre a fonte para banhar-se e viu, surpreso, uma bela figura que o olhava de dentro da fonte. “Com certeza, é algum espírito das águas que habita esta fonte. E como é belo!”, disse, admirando os olhos brilhantes, os cabelos anelados como os de Apolo, o rosto oval e o pescoço de marfim do ser.

Apaixonou-se pelo aspecto saudável e pela beleza daquele ser que, de dentro da fonte, retribuía o seu olhar. Não podia mais se conter. Baixou o rosto para beijar o ser, e enfiou os braços na fonte para abraçá-lo. Porém, ao contato de seus braços com a água da fonte, o ser sumiu para voltar depois de alguns instantes, tão belo quanto antes.

– Por que me desprezas, bela criatura? E por que foges ao meu contato? Meu rosto não deve causar-te repulsa, pois as ninfas me amam, e tu mesmo não me olhas com indiferença. Quando sorrio, também tu sorris e responde com acenos aos meus acenos. Mas, quando estendo os braços, fazes o mesmo para, então, sumires ao meu contato.

Suas lágrimas caíram na água, turvando a imagem. E, ao vê-la partir, Narciso exclamou:

– Fica, peço-te, fica! Se não posso tocar-te, deixe-me pelo menos admirar-te.

Assim, Narciso ficou por dias a admirar sua própria imagem na fonte, esquecido de alimento e de água, seu corpo definhando. As cores e o vigor deixaram seu corpo, e, quando ele gritava “Ai, ai”, Eco respondia com as mesmas palavras.

Assim, o jovem morreu. As ninfas choraram seu triste destino. Prepararam uma pira funerária e teriam cremado seu corpo se o tivessem encontrado. No lugar onde faleceu, entretanto, as ninfas encontraram apenas uma flor roxa, rodeada de folhas brancas. E, em memória do jovem Narciso, aquela flor passou a ser conhecida pelo seu nome. Dizem, ainda, que quando a sombra de Narciso atravessou o rio Estige, em direção ao Hades, ela debruçou-se sobre suas águas para contemplar sua figura.

Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~labfil/mito_filosofia_arquivos/narciso.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

Que pensamentos e sentimentos o mito nos desperta?
Que relações estabelecemos com o trabalho na gestão escolar?
Como enfrentar a “solidão narcísica”?

1. Recuperando a demanda e grandes temas do ano:

- **um olhar situado para a mudança: a provocação de António Nóvoa**

UBIKO.EU Inspiring Learning – Updating School for 21st Century

a. a reorganização de espaços e atribuições

- a.1. as responsabilidades por série;
- a.2. as mudanças espaciais;
- a.3. o desafio da coordenação integrada; retomada do documento anterior e revisão inicial.

b. os eixos formativos prioritários

Demandas da direção	● Revisão de concepções de aprendizagem com exploração da teoria sócio-histórico-cultural e o conceito de ZDP aplicado aos contextos de trabalho visando à potencialização dos espaços de aprendizagem e, portanto, à aprendizagem colaborativa. ● O conceito de atividade social para reorganização das sequências e projetos didáticos tendo em vista a formação de pessoas conscientes de seu papel. ● A compreensão da função e da aplicação escolar das tecnologias digitais frente à aprendizagem e à produção de conhecimento. ● Construção compartilhada do Plano de Ação gestor.
Demandas da coordenação	● Promover a integração das Ciências Humanas e Naturais do 1º ao 4º ano. ● Adequar o currículo de acordo com a BNCC em todas as disciplinas. ● Produzir materiais novos e atualizar materiais observando as fontes dos textos. ● Atualizar o currículo de LP e Matemática. ● Formar professores para o trabalho com novas metodologias, cooperativas e inovadoras, tendo a atividade social como pretexto de aprendizagem. ● Melhorar a qualidade das provas, dos relatórios e dos demais instrumentos de avaliação. ● Organizar o currículo de argumentação (formação crítico-literária) para o Clube de Leitura e ampliar propostas de uso da sala. ● Elaborar materiais e estruturas de apoio aos alunos, famílias e funcionários. ● Integrar o currículo de convivência à Filosofia com estrutura própria e aulas regulares. ● Comunicar às famílias as práticas curriculares de convivência. ● Elaborar projeto de educação financeira. ● Organizar as adaptações curriculares para os alunos de inclusão. ● Observar as ações propostas no recreio. ● Inovar os modos de comunicar e apresentar os trabalhos das crianças. ● Integrar a tecnologia das sequências e projetos didáticos. ● Observar aulas e realizar devolutivas de acordo com focos determinados de avaliação. ● Padronizar os documentos curriculares (sequências, projetos, planejamentos e semanários). ● Implementar novos formatos de HTPs e reuniões pedagógicas. ● Cuidar da formação das auxiliares responsáveis pelo integral no que se refere às demandas da rotina escolar: lição de casa, estudos, encaminhamento para os esportes, refeição e conflitos. ● Planejar as oficinas que acontecerão durante o ano para o período integral. ● Formação periódica com a equipe de estágio/auxiliares de sala.

2. O que precisamos saber ou o que nos perguntamos frente aos desafios na formação de professores?

Que outros formatos de HTP e reunião pedagógica podem potencializar a formação?
 Quais estratégias são mobilizadoras de experiência para alimentar a formação e desenvolver a capacidade criadora e inovadora dos professores?
 Como melhorar a contribuição da observação de aula para a formação docente?
 Como identificar as fragilidades de atuação e do currículo?

De que maneira promover a reflexão frente às fragilidades?

Enxergo que estamos num processo de redefinição da nossa profissão e da compreensão da nossa prática. Precisamos estar atentos às mudanças que estão acontecendo no mundo e ao nosso redor. Na área de Educação Física e Esportes, é fundamental o fortalecimento da nossa profissão como educadores na formação continuada. Como desafiar os professores a desenvolverem as capacidades abaixo?

- criatividade;
- inovação;
- com novas tecnologias;
- com a interdisciplinaridade;
- com valores humanos;
- com a reflexão.

Como promover uma formação na perspectiva reflexiva, que indique aos professores os meios de um pensamento autônomo?

Quais são os meios de identificar e compreender as reais necessidades na formação docente?

De que forma posso contribuir para que o professor seja autor e pesquisador da sua prática?

Como criar uma rede de trabalho colaborativo entre o grupo de professores de forma a estimular a troca entre pares competentes?

3. Confrontar as demandas relacionadas aos conteúdos lançados nos Verbos da Gestão projetados ao final do ano e incluir/modificar o proposto.

4. Frente às demandas relacionadas coletivamente, definir seus objetivos profissionais do ano (atividade individual) para o primeiro atendimento individual com a direção. Compartilhar no drive.

5. Lista das atividades dos professores no retorno ao planejamento. O que devemos priorizar como tarefas?

Na reunião de coordenação do dia 15 de janeiro, distribuir as tarefas selecionadas pensando em *quando* e *como*.

As moedas e os desejos...

Ligia Colonhesi Berenguel

APÊNDICE B

Objetivos anuais determinados após avaliação estratégica do segmento e intenções formativas dos gestores correlacionadas

Objetivo: Aprimorar a qualidade das propostas de trabalho em grupo.

Intenções formativas relacionadas, contidas nos Planos de Ação:

- Promover a escuta de grupo [...], compartilhar suas experiências, impressões e, com isso, oportunizar reflexões sobre a prática vivida (P1).
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem (P4).
- Favorecer a promoção de reuniões em grupos com professores [...] para promover o exercício da colaboração entre pares no sentido da análise de práticas, o que inclui a padronização/organização dos instrumentos de planejamento (P7).

Objetivo: Integrar a tecnologia digital no cotidiano das aulas.

Intenções formativas relacionadas, contidas nos Planos de Ação:

- Integração da tecnologia às sequências e aos projetos didáticos (P3).
- Aprimorar as experiências de aprendizagem fazendo uso dos *Ipads* e das estações de computadores, garantindo frequência e diversidade de usos (P6).
- Criar um currículo vertical de ensino de procedimentos de estudos [...], incluindo procedimentos digitais (CONTEÚDO DE FOCO NA FORMAÇÃO) (P6).
- Integração inteligente da tecnologia como contexto de ampliação das aprendizagens, ou seja, de criação e compartilhamento (do conhecimento) por parte dos alunos, dos professores, dos gestores e dos demais funcionários (P7).

Objetivo: Valorizar o processo de avaliação compreendendo-o como elemento indissociável do currículo e como espaço potencial de aprendizagem.

Intenções formativas relacionadas, contidas nos Planos de Ação:

- Definir critérios de avaliação antecipados com os objetivos trabalhados em cada série (P2).
- Adequar os instrumentos avaliativos tornando-os mais contextualizados e significativos [...] (P3).
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir dos resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando-se o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos (P4).
- Contextualização de provas e elaboração de planilhas de avaliação – pontos a fortalecer em 2020 (P6).

Objetivo: Aprimorar a gestão das relações interpessoais – fortalecimento das ações voltadas ao desenvolvimento da moralidade e da personalidade ética.

Intenções formativas relacionadas, contidas nos Planos de Ação:

- Estudar sobre resolução de conflitos. Retomar o estudo sobre o desenvolvimento da moralidade e estabelecer padrões de conduta para atuar diante de um conflito (P1).
- Relações interpessoais e formação de grupos: observar e acompanhar as relações de convivência na escola. Planejar ações voltadas à convivência entre os alunos (P4).
- Acompanhar e orientar as famílias quanto aos processos educacionais e de convivência (P4).
- Afetividade e relações – estudo sobre afetividade e aprendizagem, sob a luz da teoria de Wallon (P4).
- Supervisão e interlocução para organização de grupo de estudo voltado à compreensão do sentido da afetividade e da linguagem do educador, conforme necessidade apontada pelos professores na avaliação de interesses realizada em jan. 2020 (P7).
- Supervisão e interlocução no sentido de desenvolver, junto à equipe de convivência, projeto voltado à escuta dos sentimentos das crianças e das famílias, em vista da proposição de ações de apoio às necessidades observadas (P7).

APÊNDICE C

Recorrência de temáticas de interesse da equipe docente e de auxiliares do segmento do Ensino Fundamental I. Material elaborado a partir da construção do quadro de forças e oportunidades construído coletivamente após o Simpósio Interno em 2019.

Brincar como currículo	1. Possibilitar a interação do professor e do aluno durante a brincadeira. 2. Perceber o brincar como uma cultura da infância, de forma menos dirigida. 3. Pensar o brincar como conteúdo. 4. Brincar como conteúdo.
Prática inclusiva	1. Transpor o olhar para efetiva atuação com alunos com transtornos de aprendizagem. 2. Atualizar o documento padrão de adaptações e inclusões.
Integração da equipe	1. Otimizar a integração do pedagógico com o integral e outras áreas também. 2. Fortalecer o confronto de ideias no coletivo. 3. Comunicação e divulgação efetiva do trabalho entre as equipes (endomarketing). 4. Integração entre a equipe do integral e os demais setores da escola. 5. Reunião com a equipe de inglês e polivalentes para compartilhar os projetos, a fim de integrar as sequências e os projetos. 6. Garantir espaços de trocas entre equipes. 7. Criar espaços de trocas mais frequentes entre os professores de diferentes áreas para melhor integração.
Relações interpessoais	1. Estabelecer que as emoções fazem parte da nossa aprendizagem. 2. Construção de uma escuta ativa. 3. Conflitos como instrumento de aprendizagem.
Uso da tecnologia para a aprendizagem	1. Uso da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem. 2. Como utilizar a tecnologia a favor da aprendizagem. 3. Capacitação dos educadores para o uso das novas tecnologias, sempre favorecendo a aprendizagem. 4. Uso da tecnologia no contexto de aprendizagem. 5. Colocar força nas oportunidades de oralidade, leitura e uso de tecnologias.
A escola como espaço de aprendizagem da profissão	1. Reflexão da prática docente. 2. Utilizar a escola como estudo de campo para sustentar nossas práticas e pesquisas.

APÊNDICE D

Referente: Processo de construção de proposta formativa conjunta

Slides utilizados na reunião formativa inicial, realizada com a equipe gestora em 07 de dezembro de 2020, visando à construção de uma proposta formativa conjunta. A proposta formativa pretende favorecer a construção dos significados compartilhados sobre o Plano de Ação e, conseqüentemente, colaborar para a definição de um modelo mais estável do instrumento entre a equipe.

Slides 1 e 2 – Apresentação

Proposta formativa conjunta

Equipe Gestora do Ensino Fundamental I

07 de dezembro de 2020

O que se propõe

Um processo de construção compartilhada de significados, no qual todos os participantes se tornam formadores comprometidos com a transformação das condições de viver (LIBERALI, 2018).

Este encontro objetiva, entre outros aspectos, a produção de significados compartilhados sobre o Plano de Ação, instrumento de planejamento da gestão escolar, por meio do desencadeamento de uma proposta formativa entre o grupo.

Slide 3 – Reconhecimento do problema vivido

Nesta etapa da reunião, a diretora expôs a situação problemática para que o grupo a validasse.

Com qual problema lidamos?	O que se objetiva?
A elaboração do Plano de Ação da Gestão é uma atividade que ocorre de forma pouco colaborativa, limitando a possibilidade de discussão crítica dos objetos desejados e, conseqüentemente, enfraquecendo o processo de transformação da escola e da comunidade.	Implementação de um processo de construção crítico-colaborativo do Plano de Ação da Gestão visando à transformação das condições de produção dos Planos de Ação, ao desenvolvimento dos indivíduos e à criação de cultura (LIBERALI, 2018).

3

Slides 4 e 5 – Quadro elaborado de forma compartilhada pela equipe ao longo da referida reunião

Como compreendemos o Plano de Ação?

A partir dos textos teóricos já abordados e das experiências anteriores na elaboração de Planos de Ação, discutiremos o conceito a partir dos itens:

O quê?	Por quê?	Para quê?	Como?
Documento de tomada de consciência diante das demandas da escola- nos coloca diante da reflexão (focos/ pontos fracos) O que provoca/ leitura de realidade que nos provoca é o primeiro passo. Penso na ideia de mapa- onde a gente consegue visualmente enxergar a escola de fora e ver conjuntamente quais rotas tratar. Escolha de rotas Mapa que a gente teima em não consultar- porque a gente quer ter a lembrança do caminho de memória.	Porque formaliza os objetivos. Tendo a formalização em conjunto a gente consegue atuar, cada um na sua frente, de uma forma mais certa. Quando se tem consciência do objetivo, a gente atua de forma mais assertiva. Promoção de uma corrente de reflexões. Como um planejamento ele orienta o percurso de trabalho	Fortalecer as raízes da escola Alinhamento das propostas entre nós- o que é coletivo- são as raízes. Para tornar nossas raízes "expostas", visíveis, alcançáveis. Ter um norte para fazer escolhas- Para que pais e professores entendam os processos de aprendizagem das crianças e com isso poderemos atender as famílias..	Fazer coletivamente torna as ações mais possíveis. Imaginar as questões de currículo- pensando nos conceitos, na formação de professores e na criança. Ver congruência entre a criança, o que ela deve aprender e a orientação à família- precisamos encontrar um meio de fazer intersecção. Descrever a estratégia- narrativa do operacional- não temos essa cultura de escrever isso ainda. Definir o caminho de participação de cada um- prever o que é comum/ olhar o que precisa ser feito e encontrar a melhor via. Partindo dos nossos objetivos, tendo em vista que o que buscamos é a melhor aprendizagem, isso desmembra uma série de coisas: encaminhamentos, ações, o que cabe a cada um

4

O quê?	Por quê?	Para quê?	Como?
É um marco referencial que exige atualização permanente. A rotina muda e o Plano muda. Virou um documento onde o que eu preciso está lá. Não sei se é sua função, mas virou um memorial- memória do ano para mim. Não é um Plano Coletivo. Base estrutural para nortear nossas intenções e nossas ações.	Traz uma unidade à equipe gestora Porque evidencia os valores/ as raízes da escola. Será que as raízes são conhecidas ou estão embaixo da terra mesmo? Para tornar mais claras as nossas intenções.	Encontrar conexões entre nós. Transformar a reflexão em ação. Para tornar possível colocar essas intenções em prática.	Refinar os instrumentos de análise da realidade- porque às vezes você não enxerga bem as urgência- fazer boas análises das ações dos professores- escuta atenta às crianças e às famílias. Saber fazer recortes, saber escolher para poder traçar esses objetivos. Chega até ser algo técnico. Limpar impressões. Análise cuidadosa para não ir no que está sendo tendencioso. Profissionalizar a nossa ação, refinando, olhando os processos de uma forma mais estruturada. Reflexão sobre as minúcias e sobre o que é global- macro e micro. Atenção às necessidades e às demandas. Analisando cada uma das dimensões que a gente precisa considerar.. Acompanhamento- se há condições de cumprir

5

Slide 6 – Apontamentos dos gestores sobre as atividades a serem contempladas na proposta formativa conjunta

Sugestões do grupo

○ **que seria importante contemplarmos em uma proposta formativa com esse foco?**

- Apoio de textos teóricos que possam enriquecer as reuniões- o processo de elaboração do Plano
- Uma boa estratégia formativa para a gente é **melhorar os instrumentos de observação da realidade- analisar as coisas que têm em mãos para encontrar juntos necessidades formativas**
- **Tematizar a prática- análise dos nossos próprios instrumentos** com o apoio da equipe
- O que ajudaria nesse processo?- busca por essa resposta
- O Plano não se esgota nele mesmo- ou vira memória ou tem que ser refletido o tempo todo- diluir análises
- Compartilhar os documentos entre nós
- Compartilhar observações
- **Refinamento do quadro situacional** e divisão do que cada um está olhando- dar a "cara da instituição" aos instrumentos
- **Analisar como cada um organizou o seu e definir uma estrutura comum-** trazer outros modelos como referência e destacar aspectos que sejam pontos fortes de cada um dos Planos

6

ANEXOS

ANEXO A

Ref.: Temas do Simpósio Interno de 2019 – apresentação de pesquisas e práticas dos docentes e auxiliares pedagógicos do Fundamental I

Subsídio à construção do Quadro Situacional do Plano de Ação de 2020 da gestão escolar, configurando-se como foco de interesse de pesquisa dos docentes sobre sua prática, que geraram grupos de estudo e outras ações formativas.

Sínteses
Título: A arte nos contextos de aprendizagem das Ciências Humanas Este trabalho é um desdobramento da pesquisa anterior, apresentada no Simpósio 2018 e ICLOC 2019, em que discutimos como as diferentes linguagens artísticas contribuem para a aprendizagem da História e da Geografia. Nesta pesquisa, concluímos que as linguagens são metáforas do pensamento que aproximam aqueles que aprendem de outros tempos, culturas e espaços tornando a aprendizagem significativa e humanizadora. Agora, pretendemos investigar como a arte pode compor contextos disparadores de aprendizagem promovendo experiência nos alunos. A palavra contexto traz, em sua composição, a palavra texto. Daí o contexto é algo que se apresenta com um texto, ou seja, com uma narrativa. Nessa perspectiva, todo contexto conta uma história, pressupõe-se que haja personagens, espaço, tempo, trama, enredo... Em se tratando de um contexto de aprendizagem, é possível transferir essa ideia para uma situação planejada a partir da arte para que um sujeito possa viver uma experiência que promova aprendizagem. Mais do que pensar em fatos históricos de maneira isolada, com diferentes contextos de aprendizagem utilizando linguagens artísticas, os alunos refletem sobre a história humana contida nos fatos e nos porquês dos acontecimentos históricos, ampliando sua capacidade de ler o mundo.
Título: Qual o espaço das emoções nos processos da vida escolar? A partir da consolidação da BNCC, no que se refere à contemplação das competências socioemocionais, este estudo pautou-se pelo incômodo em entender melhor o papel das emoções no processo de aprendizagem dos nossos estudantes, na medida em que, por vezes, a emoção torna-se perceptível apenas em circunstâncias adjacentes. Não obstante, o objetivo do nosso trabalho parte de processos que ocorreram neste ano na vivência com os nossos estudantes, na tentativa de evidenciar o “quando”, o “como” e o “quanto” que os discentes sentem oportunas a expressão e a administração de suas emoções.
Título: Aprendizagem x Competição. O que é predominante para a criança? Nas aulas de Educação Física, as propostas apresentadas para as turmas do fundamental I tem como finalidade desenvolver e ampliar a consciência corporal e a socialização. Durante as aulas, os alunos vivenciam jogos e brincadeiras com o contexto de proporcionar-lhes refletir sobre suas ações motoras, cognitivas e sociais. Dessa forma, procuramos investigar o que é mais importante para o aluno nos jogos coletivos. A partir desta investigação, mostraremos as estratégias realizadas pelo professor e o olhar do aluno.
Título: O uso dos recursos tecnológicos a favor dos processos de aprendizagem A comunicação intermediada pelas tecnologias possibilita a constituição de novos recursos metodológicos, além de oportunizar o desenvolvimento de atividades com ferramentas facilitando os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Vygotsky, o indivíduo, ao tecer relações com o mundo, constrói a si mesmo e reconstrói a própria realidade, construindo significados sociais e sentidos a partir da interação simbólica e afetiva com seus pares. Essa construção se dá através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o sujeito já faz de maneira independente e o nível de desenvolvimento potencial, o que o sujeito ainda não realiza independentemente, mas com auxílio de um sujeito mais experiente. A questão norteadora deste trabalho nasceu do desenvolvimento de atividades aplicadas nas aulas de GPI, não apenas para explorar a funcionalidade do uso de aplicativos e <i>softwares</i>, mas, sim, extrair do uso desses instrumentos procedimentos importantes para a aprendizagem significativa.

A utilização do Google Classroom nos levou a mediar pesquisas, planejamento, organização e cumprimento de tarefas, promovendo em nossos alunos o compromisso e comprometimento com a pesquisa coletiva. Através desses princípios, a construção da pesquisa do projeto “Parque de Diversões” encontrou, no uso do Google Classroom, um instrumento dinâmico de interação e comunicação em que a aprendizagem se dá através de atividades que geram um processo de contínua transformação, visto que nele o compartilhar de informações e a mediação do professor é real, ainda que seja fisicamente distante.

Título: Mapeando a construção do saber

Dando continuidade às pesquisas sobre como se ensina e como o indivíduo aprende, utilizando ferramentas potentes de aprendizagem, ampliamos nossas investigações sobre tais assuntos.

Nosso objetivo com este trabalho foi buscar diferentes recursos de registros para dar a oportunidade de os alunos organizarem melhor sua aprendizagem e escolher a melhor forma na hora de estudar. Para isso, trabalhamos com o mapa mental, mapa argumentativo, mapa dialógico e mapa conceitual.

Durante a construção de cada um desses mapas, o aluno pode desenvolver habilidades de tomada de decisão, classificação, seleção, organização e visualização dos conteúdos, além de reflexão, diálogo e apontamento crítico.

Título: Práticas de leitura na escola: experiências e diálogos

Viver a leitura na escola pressupõe ser uma professora leitora e atribuir valor cotidiano a uma sociedade que se relaciona com a palavra (e tantas outras linguagens).

A leitura transforma, é capaz de promover o diálogo, a tomada de decisões, a compreensão e o respeito.

A melhor maneira de se encantar pela leitura é conhecendo-a, pois acreditamos que a palavra tem poder e, por isso, precisamos ampliar o repertório onde ela aparece e fortalecer essa relação. Quando lemos um texto, somos presenteados pelo olhar do outro no mundo.

Título: Questões étnico-raciais na escola: ler imagens e rever práticas

Certo dia, ao realizar com o quarto ano uma leitura de imagem da artista sul africana Mary Sibande, deparei-me com a seguinte problemática: ao falarmos sobre a questão do preconceito étnico-racial de maneira genérica, as crianças se pronunciaram de forma crítica aos discursos discriminatórios, porém, ao realizarmos registros foi possível observar, na leitura de imagem de alguns estudantes, as marcas de um racismo estrutural. A partir de então, busquei observar de maneira mais atenta a presença do racismo na sala de aula, bem como passei a rever algumas escolhas minhas enquanto professora, principalmente com relação ao currículo e ao modo como apresento para as crianças a produção artística dos brancos e dos negros. Conceitos como o de branquitude e o das representações sociais são os que apoiaram minha reflexão, bem como os artigos do livro *As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola*, organizado por Silvio Gallo. A presença do auxiliar de artes Matheus, jovem negro e de perspectiva progressista, também vem sendo importante nesse processo. Com alguns acertos e alguns erros, pretendo convidar os colegas professores para compartilhar como temos vivido essa problemática na sala de aula e como podemos nos fortalecer no combate ao racismo.

Título: Os jogos como recursos didáticos para desenvolver a essência das operações matemáticas

Os jogos convenientemente planejados são recursos pedagógicos eficazes para a construção do conhecimento. A importância do ensino e da aprendizagem da matemática parte da teoria segundo a qual o aluno aprende a partir dos seus próprios erros. Com os jogos, o aluno é incentivado a pensar nas consequências de suas atitudes, o que promove a construção de seus próprios conceitos, uma vez que é através do jogo que ele analisa, percebe e se apropria de conhecimentos.

Associar o jogo a conteúdos importantes de aprendizado é conceder a todos os alunos a chance de se relacionar com o conhecimento de uma forma mais prazerosa, significativa e produtiva.

Título: Desafios da capacitação de vocabulário e linguagem nos projetos de IPE

Este trabalho relata um panorama geral sobre habilidade de *speaking* nos projetos de IPE (Integrated project in English) dos quartos anos, o qual se relaciona com a teoria de *language learning* de Stephen Krashen. Por fim, sugerem-se algumas ferramentas para um aprimoramento ainda maior de aquisição de vocabulário.

Título: Desenvolvendo competências

Será que temos clareza de quais competências desenvolvemos em nossa prática?

Segundo a BNCC, quais são essas competências?

Há uma significativa diferença entre competências e habilidades que precisa estar clara em nossas ações de forma intencional para que a aprendizagem seja progressiva desde o infantil até o ensino médio.

Refletir sobre competências e habilidades nos leva a ajustar o foco para que preparemos nossos alunos para o mundo, tornando-os aptos a tomar decisões, liderar, resolver conflitos e viver em comunidade.

Título: Professores investigadores = alunos investigadores

O que desperta o interesse das crianças? Como manter os alunos envolvidos no processo de pesquisa? Quais propostas desenvolver? Quais materiais utilizar? O que está por trás do trabalho realizado em sala de aula?

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo compartilhar propostas e encaminhamentos realizados durante as aulas de História e Geografia, em que nos debruçamos no estudo das *Escolas pelo mundo*, bem como trazer inquietações e reflexões sobre nossa prática. As crianças são curiosas por natureza; nosso desafio, enquanto educadores, é manter essa curiosidade presente ao longo das propostas. É fundamental VIVER a pesquisa com os alunos, envolver-se com os assuntos, fazer questionamentos, buscar respostas, participar ativamente de todo o processo e transformá-lo. A pesquisa precisa fazer parte da vida do professor e do aluno.

Tema: O laudo clínico, o professor e a sala de aula

Como o professor lida com o laudo clínico que recebe dos especialistas?

Conhecê-lo pode ajudar os educadores a identificar os apoios necessários para que o aluno participe e se desenvolva, porém o laudo clínico não pode ser interpretado como um atestado de incapacidade ou uma receita pronta. Informações clínicas podem contribuir, mas, o professor precisa estar atento. É preciso conhecer os alunos, observar, a fim de reconhecer aspectos que precisam ser compensados por meio de recursos capazes de proporcionar ou ampliar suas habilidades funcionais. Mas, fazendo o quê? Como o professor dá conta disso?

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer os dados significativos do laudo clínico e identificar os apoios necessários para que o aluno se desenvolva amplamente.

Título: A importância das relações interpessoais no contexto escolar

Com o novo setor de convivência, surgem algumas inquietações e olhares que não estavam tão presentes. Ao longo do nosso trabalho, percebemos que o maior desafio é a construção de proximidade e empatia no processo de ensino-aprendizagem, tornando um grande desafio o sucesso nas relações de convivência dentro do ambiente escolar. Como é que eu, como professor, posso trazer as relações pessoais como conteúdo de trabalho na minha sala de aula? Para a efetiva construção desses conceitos, é necessário levar em consideração o ambiente em que o meu aluno vive, as experiências que ele já teve, os saberes, enfim, reconhecer a realidade em que o meu aluno está inserido. Devemos lembrar que cada aluno é único e tem o seu tempo de desenvolvimento.

Título: Oficinas do Integral: Vivências, espaços e saberes em transformação

Como as oficinas do integral contribuem com a construção de novos saberes na instituição escolar? Qual o papel do professor pesquisador nas oficinas?

Com as oficinas do Integral se destacando na Escola Villare, surgem novas inquietações a respeito do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, além da relevância dos resultados qualitativos alcançados pelos trabalhos colaborativos. Nesta pesquisa, temos como objetivo promover reflexões acerca das oficinas do Integral, destacar suas contribuições na construção de novos saberes das crianças e quais os desafios enfrentados nesse percurso de ensino dinâmico e interativo.

Título: Tempos de brincar – uma pesquisa sobre o brincar livre

Tendo o brincar como foco desta pesquisa, nos inquietamos com os pedidos dos alunos acerca do brincar livre. As crianças do integral passam o tempo fazendo lição de casa, estudos diários, atividades curriculares programadas, oficinas, esportes e brincando, porém, com tantas atividades, boa parte delas têm nos pedido um tempo livre, para brincar livremente, do que quiserem, sem proposta. Partindo desses pedidos, decidimos pesquisar a respeito dessa necessidade.

Título: Documentação “expositiva”

Neste trabalho, temos por objetivo refletir sobre as diferentes maneiras de documentação utilizadas para expor as experiências vividas em sala de aula. Nesse contexto, vamos trazer algumas possibilidades de documentar com o intuito de encontrar diferentes estratégias, que sejam potentes para o aprendizado das crianças e a reflexão dos educadores envolvidos no processo.

Título: O que os cadernos de classe revelam?

No século XVII, nos colégios de elite, os alunos tinham um “livro branco”. Nesse suporte, os estudantes copiavam os textos que acabavam de traduzir. A tradução, que consistia no exercício base, não era escrita no caderno, mas em uma folha avulsa. Só depois de corrigida ela era copiada no caderno. Vê-se assim que, na época, a finalidade do caderno não era avaliar o progresso do aluno, e, sim, acumular todos os textos trabalhados, como se fosse um “livro de memória”, sem erros. Como se destinava a ser consultado como um livro, não devia conter erros.

O presente trabalho tem como intuito elucidar a importância do caderno e como usá-lo a tal ponto de torná-lo significativo para a aprendizagem do aluno e familiares. Iniciaremos com uma breve descrição sobre a história do caderno, em seguida, traçaremos alguns aspectos culturais e ideológicos desse instrumento tão presente na vida de meninos e meninas; relacionaremos o caderno ao uso social, desmistificando algumas práticas comuns em sala de aula e, por fim, traçaremos os olhares das famílias, do docente e, sobretudo, do educando sobre tal objeto e sua função.

Título: O trabalho colaborativo nos pequenos grupos

Esta pesquisa partiu do estudo sobre como o trabalho em pequenos grupos acontece na perspectiva de Pichon Riviere, em que “a técnica de grupo operativo consiste em um trabalho cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos, em que aprender significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações”. Ou seja, em nossa pesquisa, buscamos compreender o funcionamento do grupo em torno da tarefa, na relação com o tempo, o quanto trabalhar em grupo favorece a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e promove um olhar mais cuidadoso do professor sobre seus alunos.

Este ano, nossa escolha foi pautada em observar como as crianças, dentro de um grupo, trabalham de forma colaborativa, como assumem, dividem papéis e compartilham saberes.

Título: O papel da oralidade na formação do leitor

Dando continuidade ao trabalho iniciado em 2018, “A Oralidade em Sala de Aula”, meu foco de pesquisa este ano foi a análise das conversas que florescem a partir das leituras. Na busca por estratégias que promovessem maior interesse das crianças em ler, me deparei com o poder do diálogo na construção dos sentidos que transitavam entre reflexões individuais e coletivas. Ao socializarem suas opiniões, impressões e críticas sobre os textos lidos, foi possível observar as crianças interagindo umas com as outras em um constante exercício de escuta e elaboração da fala.

Título: O brincar no Ensino Fundamental – como conciliar o brincar além do recreio com a demanda de sala de aula

A brincadeira é o lúdico em ação. O brincar é importante em todas as fases da vida, mas, na infância, ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas também uma aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso, a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

O tempo do recreio é suficiente para que os alunos se envolvam com o brincar?

É possível disponibilizar um tempo além do recreio para a brincadeira?

Quais são os seus benefícios?

A tecnologia está realmente substituindo os momentos de brincar?

Qual o lugar da brincadeira dirigida?

Esses são alguns questionamentos que norteiam nosso trabalho.

Título: Educação 4.0: o que devemos esperar

Estamos vivendo um momento de grandes mudanças com o avanço da Inteligência Artificial (AI), Internet das Coisas (IoT), robótica e programação, que têm aberto novos caminhos e perspectivas para o desenvolvimento de uma aprendizagem dinâmica. Da mesma forma, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica determinado que as tecnologias são competência de ensino.

Este cenário nos mobilizou a pesquisar e experimentar possibilidades de transformar a experiência de aprendizagem por meio da tecnologia. Ao lidar com questões de Língua Portuguesa e Ciências, as crianças tiveram uma porta de entrada para interagir com os pares, construir, desconstruir e reconstruir a aprendizagem. Essa experiência deixou claro que é possível realizar uma educação regrada em criatividade e inventividade, usando diversos recursos e contando com um ambiente baseado em experimentação com o aluno no centro do processo de aprendizagem.

ANEXO B

Quadro de forças e oportunidades reveladas após o Simpósio Interno de 2019: avaliação estratégica realizada entre equipe gestora, docentes e auxiliares de ensino do segmento em 11 de dezembro de 2019 – subsídio à construção do quadro situacional do Plano de Ação de 2020 da gestão escolar

Grupo	Forças da escola	Oportunidades/ necessidades de aprofundamento
01	• Procedimentos de estudo (utilização do caderno, registros e esquemas). • Contextos de aprendizagem. • Planejamento. • Parceria entre os membros da equipe. • Disponibilidade de diferentes linguagens artísticas e científicas.	• Resgatar a progressão, ano a ano, dos procedimentos de estudo. • Brincar como conteúdo. • Uso de diferentes linguagens integrando-as à prática do professor polivalente. • Atualizar o documento padrão de adaptações e inclusões. • Criar espaços de trocas mais frequentes entre os professores de diferentes áreas para melhor integração. • Transpor o olhar para efetiva atuação com alunos com transtornos de aprendizagem. • Utilizar a escola como estudo de campo para sustentar nossas práticas e pesquisas. • Colocar força nas oportunidades de oralidade, leitura e uso de tecnologias.
02	• Desenvolvimento da oralidade. • Intencionalidade no planejamento. • Motivação e afetividade. • Competências e habilidades. • Criação de contextos para aprendizagem.	• Pensar no coletivo como construção social. • Pensar o brincar como conteúdo. • Uso da tecnologia no contexto de aprendizagem. • Registros para expor as pesquisas (documentação). • Registro (uso do caderno). • Como esclarecer os gêneros textuais. • Pensar estratégias para o desenvolvimento do hábito leitor. • A linguagem artística como recurso no contexto da aprendizagem. • Garantir espaços de trocas entre equipes.

03	• Intencionalidade no planejamento. • Compreender os estágios de desenvolvimento da faixa etária. • Levar em conta as relações entre os sujeitos e o meio. • Contextos de aprendizagem.	• Dar ao aluno oportunidade de maior autoria. • Olhar mais atento quanto às habilidades e competências. • Perceber o brincar como uma cultura da infância, de forma menos dirigida. • Como utilizar a tecnologia a favor da aprendizagem. • Capacitação dos educadores para o uso das novas tecnologias, sempre favorecendo a aprendizagem. • Reunião com a equipe de inglês e polivalentes para compartilhar os projetos, a fim de integrar as sequências e os projetos. • Setor de inglês em todas as salas.
04	• Trabalho colaborativo. • Intencionalidade do planejamento do trabalho que será feito. • Habilidades socioemocionais. • Desenvolvimento de habilidades e competências. • Ensino investigativo.	• Visão do desenvolvimento da construção do trabalho coletivo e individual. • Reflexão da prática docente. • Integração entre a equipe do integral e os demais setores da escola. • Uso da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem. • Conflitos como instrumento de aprendizagem. • Compreender Educação como prática social. • Desenvolver um olhar mais atencioso e afetivo. • Comunicação e divulgação efetiva do trabalho entre as equipes (endomarketing). • Construção de uma escuta ativa.
05	• Postura crítica e colaborativa. • Intencionalidade dos profissionais envolvidos. • Pesquisas e contextos. • Exercício de escuta. • Intervenções de acordo com as necessidades das crianças.	• Fortalecer o confronto de ideias no coletivo. • Estabelecer que as emoções fazem parte da nossa aprendizagem. • Repensar avaliações que valorizem as emoções. • Repensar as documentações de forma reflexiva e a favor do planejamento. • Criar novas estratégias para formação de grupos tanto na

		educação física como dentro da sala de aula. • A linguagem audiovisual entendida como projeto interdisciplinar. • Otimizar a integração do pedagógico com o integral e outras áreas também. • Possibilitar a interação do professor e do aluno durante a brincadeira.
--	--	--

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar

Pesquisadora: Ligia Colonhesi Berenguel

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você, e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou se decidir retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de perguntas da pesquisadora a respeito da função do Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar. Tal pesquisa tem como objetivos específicos: averiguar a atuação da equipe gestora na formação centrada na escola; compreender o papel do Plano de Ação como possibilidade formativa; analisar em que medida o Plano de Ação, como instrumento de reflexão, contempla as intenções formativas dos gestores.

Além disso, pretende-se, a partir da análise e da interpretação dos dados, apresentar proposta de formação conjunta centrada no processo de elaboração do Plano de Ação em atenção às intenções formativas.

Procedimentos:

Ao aceitar participar desta pesquisa, seu envolvimento se dará pela permissão em fornecer seu Plano de Ação, elaborado para o presente ano letivo, para análise de dados, que será feita pela pesquisadora.

Desconfortos e riscos:

Não há riscos na participação desta pesquisa, e sua identidade será preservada.

Benefícios:

Como benefícios, infere-se que esta pesquisa possibilitará uma maior compreensão sobre a função do Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar, com potencial para mobilizar o gestor à intervenção na realidade.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes desta pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado. E, ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ligia Colonhesi Berenguel. Endereço: Rua Conselheiro Lafayette, 109, apto, 184 Bairro Santa Maria – São Caetano do Sul, São Paulo. Telefone: 11 97071-5005.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo-SP – CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade da pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura da pesquisadora)