

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Ana Maria Di Grado Hessel

**Formação *online* de gestores escolares: atitude
interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Ana Maria Di Grado Hessel

**Formação *online* de gestores escolares: atitude
interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

**SÃO PAULO
2009**

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda
PUC/SP - Presidente da Banca

*Aos entes amados, partes da minha perene espiral:
Tullio e Marina (in memoriam) – pais zelosos;
Jan (in memoriam) – esposo e amigo; Luis Felipe,
Jan Claudio, Daniela e Gabriela – queridos filhos,
nora e neta.*

Meus agradecimentos:

À querida orientadora Profa Ivani Fazenda, por me ensinar a busca de sentido existencial através da pesquisa interdisciplinar.

À estimada Profa Lia Scholze, Coordenadora do Programa Escola de Gestores em 2005, por ter disponibilizado materiais e relatórios finais do Projeto Piloto Escola de Gestores.

Às queridas amigas e companheiras de aerópago Adriana Bruno, Lucila Pesce, Margaréte May e Mercedes Carvalho, pelos momentos de descontração, de escuta e cumplicidade.

Às queridas amigas Sandra Papesky Sabbag, irmã e companheira de muitas jornadas, e Maria Otilia Mathias, pela parceria e ombro amigo.

Aos queridos Paulo e Emi, irmão e cunhada, pelos cuidados em tempos difíceis e pela generosidade.

À todos, aos quais ofereço o Mantra da Unidade: Oh! Vida oculta que vibra em cada átomo! Oh! Luz oculta, que brilha em cada criatura! Oh! Amor oculto, que tudo abrange na unidade! Possa, todo aquele que se sente uno Contigo, Saber, que ele é, por isto mesmo, uno com todos os outros.

RESUMO

Formação *online* de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo

Este trabalho apresenta uma investigação sobre a construção da atitude interdisciplinar na relação intersubjetiva entre gestor formador e gestor em formação, através das narrativas dos diários de bordo, na formação *online* de gestores escolares, do Projeto Piloto da Escola de Gestores. O objetivo do estudo é refletir sobre esse processo de construção interdisciplinar, que abarca as dimensões do saber, do fazer e do ser, por meio do relato dialógico entre o conhecimento oriundo da experiência em gestão escolar da pesquisadora e o conhecimento sobre gestão escolar ancorado na visão do pensamento complexo. Trata-se de uma pesquisa-ação-formação, na qual a investigação se funde com a prática de formação e articula as duas polaridades não excludentes: prática e teoria. Culturalmente o gestor escolar tem dificuldade em articular o processo democrático, pois se sente isolado, na ação gestora, em virtude da visão linear que fragmenta a realidade para que ela possa ser compreendida e dominada. Nessas condições, as relações de poder se mantêm hierarquizadas e os aspectos burocráticos prevalecem sobre uma visão mais sistêmica, na qual a dinâmica da escola é compreendida como um sistema vivo e auto-organizativo, uma cultura em permanente construção, alimentada pelas relações interpessoais e trabalho coletivo. Entretanto, é preciso ter o olhar da complexidade sobre a organização da escola para lidar com os paradoxos que são percebidos no cotidiano, o qual é previsível e ao mesmo tempo instável e incerto. A complexidade abarca o jogo dialógico da linearidade e do sistêmico. Nem sempre a formação do gestor oferece condições de construção desse saber, visto que ele precisa ser contextualizado e caracterizar-se como processo histórico. Este é o foco da atitude interdisciplinar, na formação *online* de gestores, quando procura captar a visão singular de cada gestor diante das propostas do curso e da sua realidade escolar. A análise interpretativa do teor das narrativas dos diários de bordo de três gestores desvelou a ação parceira e orientadora do gestor formador em cada situação, bem como a percepção de cada gestor em formação diante do desafio de mobilizar sua equipe para a ação coletiva. A atitude interdisciplinar é um elemento valioso nos ambientes de formação *online*, porque pode desenvolver um papel de acompanhamento de cada percurso de formação, compreendido como uma perene espiral.

palavras-chave: interdisciplinaridade, formação *online*, gestão escolar, educação a distância, pensamento complexo

ABSTRACT

On line training of school managers: interdisciplinary behavior in the logbook narratives

This work presents an inquiry about the interdisciplinary behavior construction within the intersubjective relation between the head manager and the manager in training, through the narratives in the logbooks, in the on line training of school managers of the School of managers' Pilot Project. The project aims at considering this interdisciplinary construction process that encompasses the dimensions of knowing, doing and being, through the dialogic report between the knowledge coming from the researcher's experience on school management and the knowledge about school management founded on the complex thinking view. It is a research-action-training, in which the inquiry incorporates to the training practice e articulates both not exclusive poles: theory and practice. Culturally, the school manager has difficulty articulating the democratic process, because they feel isolated in the management activity due to the linear view that fragments the reality in order to make it comprehensible and dominated. Under such conditions, the power relations remain hierarchized and the bureaucratic aspects prevail over a more systemic view, in which the school dynamics is understood as a living and self-organized system, a culture in continuous construction, nourished by the interpersonal and group work relations. However, it is important to have a sight of the school's organization complexity in order to deal with the paradoxes noticed in a daily basis, which is predictable and at the same time unstable and uncertain. The complexity includes the dialogic game of the linearity and the systemic. The manager's training not always offers the conditions for this knowledge construction, since it needs to be contextualized and identified as a historical process. This is the focus of the interdisciplinary attitude in terms of on line managers' training, when it seeks capturing each manager's singular view face to the course proposals and the school reality. The interpretative analysis of the narratives' content of three managers' logbooks revealed the educator-manager's helpful and guiding action in each situation, as well as the perception of each manager in training when faced with the challenge of mobilize their teams for group action. The interdisciplinary attitude is a valuable element in on line training environments, since it can follow each training trip, understood as an endless spiral.

Key words: interdisciplinarity, on line training, school management, distance learning, complex thinking.

RÉSUMÉ

Formation online d'administrateurs scolaires: une attitude interdisciplinaire à travers les récits des livres de bord

Ce travail présente une investigation sur la construction de l'approche interdisciplinaire dans la relation intersubjective parmi l'administrateur formateur et l'administrateur en formation, à travers les récits du journal de bord, selon la formation online d'administrateurs scolaires du projet pilote de l'École de Management. L'objectif de l'étude est de réfléchir sur le processus de construction interdisciplinaire, qui comprend les dimensions du savoir, du faire et d'être, par le rapport entre la connaissance issue de l'expérience de la chercheuse dans la gestion de l'école et la compréhension de la gestion de l'école ancrée dans la vision de la pensée complexe. Il s'agit d'une recherche-action-formation, dont l'investigation est fondée sur une formation pratique et , au même temps, articule les deux polarités: la pratique et la théorie. Culturellement, le gestionnaire estime qu'il est difficile d'articuler le processus démocratique, parce qu'il se trouve seul dans la gestion de l'action, mais surtout car une vision linéaire fragmente la réalité, pour qu'elle peut être comprise et maîtrisée. Ainsi, les relations de pouvoir sont encore hiérarchisées, la bureaucratie qui règne, les obstacles à la compréhension de la dynamique de l'école comme un organisme vivant et l'auto-organisation, comme une culture en constante construction, dont la nourriture est un travail collectif et des relations interpersonnelles. Donc il y a besoin d'un regard sur la complexité du processus d'organisation de l'école pour faire face aux paradoxes offertes par la vie quotidienne. Pas toujours la formation du responsable donne des conditions de construction de la connaissance, qui doit être contextualisé et caractérisée comme un processus historique. Ici c'est le point central de l'approche interdisciplinaire, quand, dans la formation online des gestionnaires, cherche à capter la vision de chaque gestionnaire devant ces propositions du cours et de la réalité de l'école. L'analyse d'interprétation du contenu des récits du journal de bord a révélé l'action en partenariat et l'orientation de l'administrateur formateur devant chaque situation, bien que la perception de chaque administrateur en formation devant le défis de mobiliser son équipe pour l'action collective. L'attitude interdisciplinaire est donc un élément précieux dans la formation online, pour développer un rôle de suivi de chaque formation, entendue comme une pérenne spirale.

Mots-clés: interdisciplinaire, formation online, gestion de l'école, éducation à distance, pensée complexe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A busca de sentido através da viagem pelo poço iniciático	12
Na perene espiral: gestora e formadora de gestores	17
Na perene espiral: formadora de gestores no contexto da formação <i>online</i>	23
Na perene espiral, a um só tempo: gestora, formadora e pesquisadora	27
O caminho investigativo na perene espiral: ética e estética da atitude interdisciplinar na formação do gestor	34
 I - GESTÃO ESCOLAR	 40
Da administração à gestão	40
Pensamento linear na gestão: controle hierárquico e burocracia	44
Pensamento sistêmico na gestão: a organização viva	49
Pensamento complexo na gestão: relação dialógica entre o linear e sistêmico	53
 II - A FORMAÇÃO NO PROJETO PILOTO DA ESCOLA DE GESTORES	 60
O Programa Nacional Escola de Gestores	61
O Curso Piloto da Escola de Gestores	63
 III - A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	 69
A formação básica e continuada: linhas gerais	69
Formação de gestores: as narrativas	72
O registro escrito <i>online</i> no diário de bordo	75

IV - A CONSTRUÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NAS NARRATIVAS

DOS DIÁRIOS DE BORDO	79
O diário de bordo de Lola: esforços para superar a visão linear	84
O diário de bordo de Ceci: percepção sistêmica da cultura escolar	94
O diário de bordo de Tina: olhar complexo na gestão escolar	101
V - NA PERENE ESPIRAL: UM PONTO DE PARADA	117
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A - Programação do Curso Piloto da Escola de Gestores	129
ANEXO B - Atribuições dos professores do Curso Piloto da Escola de Gestores .	132
ANEXO C - Cronograma dos módulos do Curso Piloto da Escola de Gestores – Bahia	134

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro.

Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado.

Cada um me disse a verdade.

Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão.

Ambos tinham toda a razão.

Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente.

Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um via as coisas com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão.

Fiquei confuso desta dupla existência da verdade

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

A busca de sentido através da viagem pelo poço iniciático

Remeto-me a um encontro do GEPI¹, em 13 de agosto de 2003.

Era a segunda aula do semestre, quando Ivani Fazenda havia voltado de Portugal. Estivera em Sintra, uma pequena cidade serrana distante 36km de Lisboa, repleta de história, castelos, quintas e fontes. Conta-se que a realeza lá passava os verões em virtude do bom clima e beleza local e talvez este seja um dos motivos pelo qual é reconhecida pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade.

Naquela tarde, Ivani retornou a Sintra e levou seus alunos, através de um exercício meditativo, a uma viagem sagrada por um poço iniciático².

Foi preciso serrar os olhos e respirar fundo, para dar início a este passeio que, embora evocando lugares longínquos, representou um mergulho no âmago de meu ser. Guiada pelas palavras da mestra, meu destino foi a Quinta da Regaleira, uma espécie de palácio associado a um conjunto de obras, tais como jardins, poços, torres, lagos, estátuas e misteriosas grutas, construção síntese dos estilos romântico, renascentista, gótico e manuelino, do início do século XX, em pleno centro histórico de Sintra.

Entrei na propriedade recepcionada por Hermes - o deus do Olimpo – e segui por um jardim habitado por Apolo, Athena, Zeus, Vulcano, Vênus, Dionísio e outros personagens da mitologia greco-romana, como também outros simbolismos de temas esotéricos relacionados à Alquimia, Maçonaria, a Templários e Rosa-cruzes.

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, da PUC/SP, liderado pela Profa Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

² O poço iniciático da narrativa encontra-se em Sintra, na Quinta da Regaleira. Trata-se de uma galeria subterrânea com uma escadaria em espiral, sustentada por colunas esculpidas, por onde se desce até o fundo do poço. A escadaria é constituída por nove patamares separados por lanços de 15 degraus cada um, invocando referências à Divina Comédia de Dante e que podem representar os 9 círculos do inferno, do paraíso, ou do purgatório. No fundo do poço está embutida, em mármore, uma rosa dos ventos (estrela de oito pontas: 4 maiores ou cardeais, 4 menores ou colaterais) sobre uma cruz templária, que é o emblema heráldico de Carvalho Monteiro e, simultaneamente, indicativo da Ordem Rosa-cruz. O poço diz-se iniciático porque se acredita que era usado em rituais de iniciação à maçonaria. A simbologia do local está relacionada com a crença que a terra é o útero materno de onde provém a vida, mas também a sepultura para onde voltará. Muitos ritos de iniciação aludem a aspectos do nascimento e morte ligados à terra ou renascimento. <http://pt.wikipedia.org> – acesso em 25/08/2008

A trilha me levou à entrada de um poço iniciático. Percorri o caminho deste poço cautelosamente em sentido descendente, pois pisava numa escadaria circular espiralada, ladeada internamente por pedras em formato de arcos que permitiam vislumbrar o seu interior profundo. A cada passo, um sentimento de paz invadia meu coração, a sensação de aprofundamento se intensificava e os detalhes ganhavam nitidez.

Na descida, parecia que podia sentir o cheiro das paredes cobertas de limo e umidade. Conduzida tranquilamente pela mão segura e parceira da Mestra Ivani, cheguei ao fundo do poço escuro e me senti só dentro de meu próprio interior, mas protegida pela mãe-terra que a um só tempo é fonte de vida e repouso na morte.

Neste momento contemplativo, visualizei claramente sob os meus pés, com os olhos da alma, o símbolo do TAO – uma figura circular que expressa a unidade através do equilíbrio de duas polaridades, o yin e o yang. Tempos depois, descobri que o fundo real é revestido em mármore por uma rosa dos ventos sobre uma cruz templária.

Desde então, o princípio fundamental do taoísmo passou a habitar minhas reflexões, em busca de seu significado existencial e para a compreensão desta investigação interdisciplinar.

A seguir e à procura de uma saída, caminhei por uma passagem e pelas trevas de grutas labirínticas até receber a luz do exterior, refletida em conjuntos d'água. Caminhei sobre as pedras para atravessar esse lago até chegar a uma Capela³, plena do sentido crístico de renascimento.

Neste ponto despertei da experiência e a viagem finalizou. Entretanto este não era o término de uma viagem, mas um ponto de parada e a possibilidade de uma

³ Capela da Santíssima Trindade: tem uma magnífica fachada que aposta no revivalismo gótico e manuelino. Nela estão representados Santa Teresa d'Ávila e Santo António. No meio, a encimar a entrada está representado o Mistério da Anunciação - o anjo Gabriel desce à terra para dizer a Maria que ela vai ter um filho do Senhor - e Deus Pai entronizado. No interior, no altar-mor vê-se Jesus depois de ressuscitar a coroar uma mulher que pode ser Maria ou Madalena (de uma maneira mais contraditória). Do lado direito Santa Teresa e Santo António repetem-se, desta vez em painéis de mosaico. Do lado oposto um vitral com a lenda do sítio da Nazaré. No chão estão representados a Esfera Armilar ou Globo Celeste e a Cruz da Ordem de Cristo, rodeados de pentagramas (estrelas de cinco pontas). <http://pt.wikipedia.org> – acesso em 25/08/2008.

partida rumo a outra viagem: a compreensão do sentido da minha atitude interdisciplinar que emerge do meu ser e delinea o meu fazer e a minha pesquisa.

Na busca contínua de minha essência, compreendida como um processo de individuação e autoformação, percebi-me como um ser autopoietico, protagonista de mim mesma, produzindo-me recursivamente.

A metáfora do TAO me permitiu compreender o paradoxo e incompletude dessa auto-formação, ou seja, um movimento dialógico inconciliável, perene e espiralado, contido na relação da permanência e da mudança. Nas palavras de Pineau (2003, p.163): “permanência do processo em razão da mudança permanente das formas, nunca nem definitivamente e nem completamente formadas”.

Desde então, a viagem pelo poço iniciático transformou-se na metáfora viva da perene espiral, que representa o percurso da existência - a senda – pela qual sigo em processo formativo de autoconhecimento e autotranscendência...



Poço Iniciático da Quinta da Regaleira em Sintra - Portugal

fonte: <http://atracoessintra.no.sapo.pt>

Naquela tarde, Ivani retornou a Sintra e levou seus alunos, através de um exercício meditativo, a uma viagem sagrada por um poço iniciático.

Foi preciso serrar os olhos e respirar fundo para dar início a este passeio que, embora evocando lugares longínquos, representou um mergulho no âmago de meu ser. Guiada pelas palavras da mestra, meu destino foi a Quinta da Regaleira, uma espécie de palácio associado a um conjunto de obras, tais como jardins, poços, torres, lagos, estátuas e misteriosas grutas, construção síntese dos estilos romântico, renascentista, gótico e manuelino, do início do século XX, em pleno centro histórico de Sintra.

Na perene espiral: gestora e formadora de gestores

Em um ponto de parada da perene espiral, reuni as minhas vivências mais significativas como **gestora** e **formadora de gestores** e organizei esta narrativa inicial. Parti da justificativa ontológica, com a exposição das minhas razões existenciais, pois, sob o ponto de vista da autoria, são as que validam e prestam autenticidade aos demais motivos. Assim, pautei-me nas palavras de Fazenda:

[...] uma prática individual bem sucedida contextualiza-se em determinada **história de vida** particular, que por sua vez é produzida em um determinado **espaço** e num tempo **historicamente determinado**. A história **atual** de uma **determinada prática** só pode ser revelada em sua complexidade quando investigada em suas origens de **tempo e espaço** – por isso a importância fundamental de que o **pesquisador da prática** investigue a mesma não só em sua ação imediata, tal como ela aparentemente se revela, mas permita-se compreender os condicionantes históricos que a determinaram (2002, p. 75, grifos do autor).

Reconheci nessa afirmação a necessidade de explicitar os condicionantes históricos da minha prática. Organizei minhas lembranças na intenção de encontrar indícios que me ajudassem no desenvolvimento deste trabalho, de tal forma que minha essência estivesse espelhada nele.

“Para poder compreender é preciso seguir a trilha dos vestígios”, como diz Fazenda (2003a, p. 7). O reconhecimento das marcas vincadas pelo processo de subjetivação foi um caminho lento e complexo de tomada de consciência, importante na minha formação, um movimento reflexivo de ir e vir sobre a escrita do texto, um jogo estético e simbólico entre a razão e a intuição.

As minhas primeiras experiências em gestão escolar ocorreram no ensino público municipal de São Paulo, nas duas escolas em que fui diretora, durante dezoito meses da década de 1990. Vivenciei situações semelhantes, tanto numa escola de ensino fundamental, como noutra escola de ensino fundamental e médio profissionalizante. Tempos antes de tomar posse pela primeira vez como diretora, estava trabalhando na docência em sala de aula, como a maioria dos outros professores da rede. Bastou assumir a função de direção para sentir que minha relação

com todas as outras pessoas da escola diferia das vivenciadas no grupo de professores. No lugar de conversas amistosas e troca de ideias que eu tentava entabular, defrontei-me com sorrisos forçados e temerosos. Ao invés de um comportamento franco e amigo, atitudes de receio e distanciamento. Percebi que tinham medo do papel de diretora que eu representava, porque era detentora legal de um poder inerente ao cargo e que podia ser exercido com autoritarismo. Suponho que agiam em conformidade com os nossos referenciais conhecidos.

Mas os professores desconheciam o fato de que eu não tinha disposição de exercer uma liderança pela imposição, pois acreditava que qualquer mudança não ocorreria de cima para baixo e sim através de um processo auto-eco-organizativo. Morin (2001) esclarece que as organizações de trabalho hoje são compreendidas como sistemas vivos e não podem ser controladas como máquinas, porque os seres humanos possuem autonomia e são capazes de se auto-organizarem. Intuitivamente agia para conquistar um poder legítimo, procurando explicitar minha posição de parceria que era facilmente confundida com uma postura de favorecimento e generosidade. Infelizmente o paradigma da racionalidade técnico-científica ainda sustentava a prática dicotômica do pensar e fazer, cindindo os processos de decisão e a ação. E em decorrência, as relações hierárquicas eram valorizadas como modelo organizativo.

Estava como diretora quando a LDB 9.394/96 anunciou a gestão democrática como um dos princípios da escola pública. Logo percebi que o isolamento não se dava somente com relação à minha pessoa, mas também com relação aos professores e seus pares. O desconforto dessa constatação diminuiu quando descobri que o isolamento era um sentimento vivenciado por todos os outros diretores.

Havia motivos suficientes para que, na direção, eu enfrentasse dificuldades em mobilizar os educadores para a construção coletiva de uma proposta pedagógica, característica da cultura escolar participativa onde há partilha de responsabilidades e os projetos individuais estão imbricados no projeto coletivo. Todos tínhamos, culturalmente, pouca familiaridade com as práticas democráticas que deviam ser adotadas por força de lei, bem como poucos hábitos de reflexão sobre os seus

fundamentos filosóficos e sociais. Além disso, minha formação carecia de conhecimentos e vivências que me auxiliassem no enfrentamento da situação, já que concluí o curso de Pedagogia no final da década de 60, na PUC/SP, no auge da repressão política e me dediquei ao magistério do ensino primário durante os anos da ditadura militar, no Brasil.

Após esse período na direção de escola, trabalhei durante cinco anos como supervisora escolar, ainda na rede municipal de ensino de São Paulo. Conheci de perto muitas escolas de educação infantil e ensino fundamental e passei a compreender a gestão escolar sob o prisma administrativo da rede de ensino, ou seja, como executora das políticas educacionais, gestadas por instâncias superiores. Compreendida como um pólo irradiador das ações políticas e ideológicas, à escola, a serviço de uma racionalidade técnica, cabia a operacionalização dos planos educativos, sociais e assistenciais.

Neste período vivenciei muitas mudanças na minha área de atuação, motivadas pelas reformas e pelas discussões mais amplas no campo educacional. Além das atribuições rotineiras, para garantir a manutenção do sistema escolar, concretizadas pela implementação das diretrizes e normas superiores, a supervisão escolar passou a enfrentar o desafio de auxiliar as escolas na construção de seus novos regimentos e projetos pedagógicos. Para tanto, encontrei apoio no estudo e debate da legislação e de seus fundamentos. Entendia que o desenvolvimento desta tarefa significava ajudar a escola a promover mudanças estruturais na sua cultura, que tinham de ser vivenciadas e não poderiam acontecer somente por pressão externa, tal como nos sistemas mecanizados.

As relações autoritárias próprias do poder hierárquico deviam ceder lugar a um movimento descentralizador de tomada de decisões e responsabilidades. Era premente, sobretudo, que o gestor aliasse ao caráter unicamente tarefairo e burocrático de sua prática, justificado nas concepções reducionistas do pensamento simplificador linear, uma postura, pautada no pensamento complexo, de valorização da intersubjetividade como motor articulador do trabalho pedagógico. Sintetizando, as

rotinas administrativas têm seu valor na medida em que sustentam a ação pedagógica, mediada pelos protagonistas dessa ação. As palavras de Bordignon e Gracindo (2000) sintetizam minha crença:

A gestão democratizada da escola autônoma consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social (p.164).

A ação supervisora estava impregnada de práticas mais fiscalizadoras, fundamentadas nos princípios do comando em linha: a rigidez burocrática e valorização dos aspectos funcionais das atividades técnicas especializadas. A postura de acompanhamento e controle devia incorporar também um estilo de orientação e ajuda, porque a parceria era uma atitude interdisciplinar esperada e valorizada pelas equipes escolares, principalmente pelos professores (HESSEL, 2004). Neste contexto, entendia que a minha atuação como supervisora não poderia causar constrangimento aos meus parceiros de trabalho, tal como havia idealizado as relações sociais no interior das unidades escolares.

A construção dos projetos pedagógicos e regimentos escolares passaram a ser o principal alvo da ação formadora dos diretores escolares, pela supervisão. De uma só vez, as escolas tinham o compromisso de adotar uma prática democrática e apresentar os documentos legais e formalizadores de seus projetos. Portanto não se tratava somente da definição de um conjunto de intenções e implementação de uma proposta de ação, mas de promover mudanças nas relações de poder. Para minha ingênua decepção, de supervisora, muitos planos ficaram encapsulados em grossas e pesadas pastas, retiradas do armário somente por ocasião da minha visita à escola. Todos estávamos frente a uma mudança de paradigma que precisava ser vivenciada, pois não seria assumida por meio de mera consulta a manuais orientadores. A única certeza que todos tínhamos era o longo caminho a percorrer no plano da ação, o qual se resumia a um movimento de transmutação: abandonar a gestão pelo controle

hierárquico e adotar uma gestão que repousasse sobre a autonomia e responsabilidade de todos, coletiva e individualmente.

A inquietação provocada por esta transição de paradigma motivou a produção de uma pesquisa que desenvolvi durante os anos de mestrado na PUC/SP. Tentei compreender a atuação do gestor sob uma visão sistêmica, inspirada nas ideias do pensamento complexo de Capra (2002) e Morin (2001). Procurei traduzir essas concepções ao definir a ação articuladora do gestor:

[...] é necessário que o gestor perceba o caráter potencialmente transformador de sua ação. Os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e estão em constante mudança. Portanto, ao gestor cabe um estilo especial de liderança, ao compreender essa organização como uma entidade viva e dinâmica, rica nas relações inter-pessoais. Isto quer dizer compreender a cultura, o clima escolar para estimular a interação e a participação entre os elementos da equipe de educadores. Juntos poderão construir sua própria identidade e promover as mudanças estruturais de dentro para fora (HESSEL, 2004, p.26).

A dissertação “Gestão de Escola e Tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa”, foi por mim definida, nas derradeiras linhas, como um ponto de parada, cuja peculiaridade é carregar em si a chegada e a partida. Tal presságio concretizou-se, pois retomo o estudo nesta tese, após novas experiências com educação a distância e com a formação de gestores, especialmente nos ambientes virtuais de aprendizagem. Na concepção de Silva, M. (2003, p. 62), “o ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula *online*”. Trata-se de uma interface na *web*, com ferramentas de comunicação, para interação entre professor e alunos.

Entrei na propriedade recepcionada por Hermes - o deus do Olimpo – e segui por um jardim habitado por Apolo, Athena, Zeus, Vulcano, Vênus, Dionísio e outros personagens da mitologia greco-romana, como também outros simbolismos de temas esotéricos relacionados à Alquimia, Maçonaria, a Templários e Rosa-cruzes.

A trilha me levou à entrada de um poço iniciático. Percorri o caminho deste poço cautelosamente em sentido descendente, pois pisava numa escadaria circular espiralada, ladeada internamente por pedras em formato de arcos que permitiam vislumbrar o seu interior profundo. A cada passo, um sentimento de paz invadia meu coração, a sensação de aprofundamento se intensificava e os detalhes ganhavam nitidez.

Na perene espiral: formadora de gestores no contexto da formação *online*

Na PUC/SP, durante os anos de pesquisa, no Mestrado, surgiu a oportunidade de trabalhar com a formação *online*⁴ de gestores e tecnologia. A formação *online* cresceu no âmbito da educação a distância a partir dos avanços da tecnologia da informação e comunicação, principalmente com a disseminação do uso da *web* e a disponibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Em 2002, participei, como monitora, do Projeto de Formação de Gestores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (Programa Nacional de Informática na Educação, da Secretaria de Educação a Distância – MEC) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP. O projeto teve como proposta promover a incorporação da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, o computador em particular, nas escolas de nível fundamental e médio da Região Norte do Brasil.

A formação contou com o suporte do ambiente virtual E-Proinfo e desenvolveu-se em 94 horas, das quais 30 horas totalmente à distância. Essa experiência foi marcante por tratar-se de um projeto em Educação a Distância – EaD, cujo principal foco era a criação de um ambiente virtual de formação para gestores. Um dos principais objetivos do curso era proporcionar ao gestor a oportunidade de analisar e reconstruir o seu papel diante das responsabilidades inerentes à sua liderança na instituição, para criar uma nova cultura escolar e incorporar a TIC às suas práticas. O desafio foi duplo: a formação continuada e a interação no ambiente virtual. Como formadora *online*, precisava aprender a reproduzir, na interação à distância, os mesmos processos intersubjetivos que podem ocorrer nos encontros presenciais, ou seja, a comunicação amistosa, as conversas estimulantes e provocativas, as sugestões orientadoras, a

⁴ *Online* ou *on-line* é um anglicismo da gíria da Internet. Este termo passou a ser adotado pelos *internautas* e popularizou-se com a expansão de fluxo de dados através da Internet, ocorrida a partir da década de 1990. Também se usa em português a tradução literal do termo em inglês - "na linha" - com sentido metonímico de estar conectado a uma rede ou a um sistema de comunicações. Os termos possuem ainda o significado mais claro de "ao vivo", "conectado" ou "ligado". Acesso em 25/02/09: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Online>

parceria e troca de experiências etc. Devia saber como “professorar *online*”, na expressão de Silva, M. (2003, p. 12), ou seja, ser uma arquiteta de percursos, na medida em que valorizasse a experiência construtiva do conhecimento.

Em 2004, integrei a equipe de professores formadores do Projeto de Formação de Gestores Escolares para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tratou-se de um projeto desenvolvido pela PUC/SP em parceria com a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, com o apoio da Microsoft, para utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Públicas. O Curso Gestão Escolar e Tecnologia foi organizado no formato semipresencial. A conexão virtual foi implementada em uma solução Microsoft, permitindo a interação à distância. A formação de 80 horas, distribuídas em quatro meses foi dirigida aos Gestores Escolares, Supervisores e Assistentes Técnicos Pedagógicos Educacionais dos Núcleos Regionais de Tecnologia em Educação e Dirigentes das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo.

O eixo dessa formação foi a articulação de três elementos: a prática do gestor escolar, as teorias educacionais e o uso da TIC no cotidiano da escola, incluindo a gestão escolar. Ao lado da aprendizagem sobre os aspectos técnicos e funcionais do ambiente virtual, que fiz como formadora, reconheci nas ferramentas interativas a potencialidade de suporte à intersubjetividade. Aspectos relevantes e conclusivos foram observados pelos gestores, nesta formação, durante o uso dessas ferramentas: a capacidade desses gestores ressignificarem suas práticas; a possibilidade de gestarem novos conhecimentos, práticas e movimentos nos espaços escolares (BRUNO; HESSEL, 2007).

Outro elemento observado nessa experiência interativa do Curso Gestão Escolar e Tecnologia foi o aspecto retroativo e recursivo na prática de participar e de mediar fóruns. Ou seja, o gestor em formação pode promover a mesma experiência de formação aos educadores, no âmbito escolar, desvelando aspectos da gestão sob a visão da complexidade:

Esse processo de gerar e gerir comunidades de aprendizagem de gestores desvela aspectos essenciais para a gestão escolar, como: a valorização das diferentes experiências para a construção da identidade do educador; a força e o diferencial das relações intersubjetivas para a transformação dos ambientes de aprendizagem; o espaço e tempo para o diálogo; a mediação construtiva para propiciar trocas efetivas e reflexões complexas; os desafios constantes para que o estímulo e o desejo de mudança e de criação não se percam no caminho; a presença e o compromisso de todos os envolvidos neste processo etc (BRUNO; HESSEL, 2007, p. 9).

Em 2005, participei do Projeto Piloto da Escola de Gestores, desenvolvido pelo MEC, INEP e FNDE, com o apoio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância. O principal objetivo desta formação foi a promoção de formação continuada do gestor escolar para o efetivo exercício da liderança, como componente mediador, integrador e canalizador dos esforços da escola como um todo, com vistas à realização de suas propostas educativas. O Curso Piloto, organizado de forma semipresencial, alternou três encontros presenciais e dois módulos à distância e foi oferecido aos gestores de escolas públicas municipais e estaduais em 10 estados brasileiros. Os encontros presenciais ocorreram nas capitais dos estados participantes e os módulos à distância foram implementados na plataforma colaborativa ou ambiente virtual de aprendizagem e-ProInfo do MEC. O curso contemplou estudos individuais, discussões em grupos, atividades de pesquisa e elaboração coletiva de um Projeto de Gestão Escolar.

Neste Projeto Piloto da Escola de Gestores, atuei junto a 40 diretores de escolas, de vários municípios da Bahia. Foi uma experiência enriquecedora na minha constituição identitária em processo, em várias dimensões: no aspecto pessoal, o prazeroso contato com profissionais engajados e humanamente generosos; no plano da autoformação, a chance de desfrutar momentos de intensa intersubjetividade na teia das relações vivas, entremeados de paradas reflexivas e, sob a perspectiva da tríade – gestora, formadora e pesquisadora - a oportunidade de desenvolver a investigação que ora apresento.

Na descida, parecia que podia sentir o cheiro das paredes cobertas de limo e umidade. Conduzida tranquilamente pela mão segura e parceira da Mestra Ivani, cheguei ao fundo do poço escuro e me senti só dentro de meu próprio interior, mas protegida pela mãe-terra que a um só tempo é fonte de vida e repouso na morte.

Na perene espiral, a um só tempo: gestora, formadora e pesquisadora

Na condição de professora orientadora do Projeto da Escola de Gestores, adotei inicialmente as funções propostas pela equipe organizadora do Curso Piloto, entre elas: acompanhamento dos cursistas, orientação das atividades e uso dos materiais, mediação pedagógica dos debates presenciais e virtuais etc.

Entretanto toda a minha ação refletiu as minhas “matrizes pedagógicas”, que, na concepção de Furlanetto (2003, p. 27), “[...] apresentam-se como arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos”.

A experiência de gestora e formadora de gestores, construída dialética e concomitantemente com o percurso de pesquisadora, nortearam de modo intuitivo, o meu fazer, visto que as dimensões ser, saber e fazer se imbricam interdisciplinarmente.

Na relação intersubjetiva com os gestores, reconheci nos seus relatos as mesmas dificuldades, receios e inseguranças que já havia vivenciado. Nas narrativas, percebi a mesma sensação de isolamento e a mesma dificuldade em mobilizar as equipes docentes para um trabalho integrado, participativo e corresponsável.

O desejo de amenizar a sensação de isolamento dos gestores e manter uma atitude de parceria durante o processo reflexivo sobre as competências gestoras, aflorou numa ação intencional: a valorização da troca intersubjetiva, nos contatos *online*, viabilizadas pelas narrativas e uso da ferramenta interativa “diário de bordo”, empregada no ambiente virtual de aprendizagem.

Esta tese foi desenvolvida a partir da necessidade de compreender essa fenomenologia em processo, bem como do desejo de ampliar esta reflexão para além deste texto, tendo como ponto de início a seguinte questão:

Como emerge a atitude interdisciplinar na relação intersubjetiva entre gestor formador e gestor em formação mediatizada pelas narrativas dos diários de bordo, na formação *online*?

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a **construção da atitude interdisciplinar** de formadora de gestores, numa **dimensão autopoietica e dialógica**, a partir dos referenciais teóricos e dos sentidos impregnados na minha identidade de gestora e formadora - em perene formação, a um só tempo mestre e aprendiz.

Antes de prosseguir é preciso clarear dois pontos: a dimensão autopoietica e a dialógica.

A dimensão autopoietica

Compreendo-me como um ser vivo, não isolada, mas conectada à rede da vida, um ponto numa teia de relações. Minha identidade está em permanente construção porque a essência da vida é a auto-organização.

A concepção de autopoiese, que significa autoprodução, de Maturana e Varela (1995, 1997), fundamenta este pensamento.

Todo ser vivo é um sistema vivo. É aberto e está em intercâmbio constante com o ambiente. É paradoxalmente dependente e autônomo. É dependente do ambiente no qual vive, pois precisa se adaptar criativamente para nele sobreviver, embora não seja determinado por ele. O ambiente só desencadeia as mudanças estruturais no sistema vivo, sem dirigi-las. É autônomo porque se organiza sozinho, em ciclos contínuos, ou seja, em interações cognitivas recorrentes. Aprende para sobreviver no ambiente, modifica sua estrutura, mas mantém uma estabilidade no padrão de organização interno.

Desse modo, um sistema vivo não pode ser controlado, apenas perturbado. As mudanças não ocorrem por imposições, mas de dentro para fora.

Os seres vivos são autossustentáveis se autoproduzem. São estruturalmente determinados e são diferentes entre si, portanto os estímulos externos provocam diferentes reações para cada sistema.

O ser vivo e o meio em que vivem estão em congruência, isto é, ambos se modificam pela ação interativa. Se as interações são recorrentes, as perturbações são recíprocas. Este processo é chamado acoplamento estrutural. Mariotti (2000, p. 73) esclarece: “quando dois sistemas estão em acoplamento, num dado instante dessa inter-relação a conduta de um é sempre fonte de respostas compensatórias por parte do outro. Trata-se, pois, de eventos transacionais e recorrentes.”

A dimensão dialógica

Aos fundamentos biológicos da concepção autopoietica juntam-se alguns dos princípios interdependentes da filosofia, que caracterizam o método da complexidade, trabalhado por Morin (2001): dialógico, circuito recursivo, circuito retroativo e holográfico. Estes conceitos se imbricam e são tratados conjuntamente para aclarar a dimensão dialógica.

Estes princípios são chamados por Mariotti (2007, p.137) de “operadores cognitivos”. São metáforas que auxiliam a compreensão e prática do pensamento complexo, pois estabelecem o diálogo entre os modos de pensar linear e sistêmico. Os pensamentos linear e sistêmico são opostos complementares, mas não se excluem na complexidade.

Através do princípio dialógico, é possível a explicação de um fenômeno complexo porque as entidades são compreendidas na sua relação complexa, ou seja, são a um só tempo complementares, concorrentes e antagônicas. Estas entidades são opostas e se alimentam uma da outra, mas ao mesmo tempo se completam e se opõem, tais como os princípios: masculino e feminino, razão e emoção, espírito e matéria, sujeito e objeto, autonomia e dependência etc. Entre os filósofos, esta crença tem sua origem com o pré-socrático Heráclito, de Éfeso, cuja concepção da realidade era a permanente mudança pela integração dinâmica e cíclica dos opostos. Entendia a

ordem implícita na desordem, ou seja, uma harmonia oculta emergente de uma tensão de convergência dos contrários.

Dois processos ou conceitos que se opõem e se excluem mutuamente pelo pensamento simplificador são indissociáveis numa mesma realidade compreendida pela complexidade. As contradições nem sempre podem ser superadas e não se pretende a prevalência de uma noção sobre a outra. As contradições não são excludentes entre si, mas são reconhecidas como duas polaridades Yin e Yang, pois a dualidade permanece em equilíbrio dinâmico no seio da unidade. Em outras palavras, as contradições revelam-se na composição harmoniosa do TAO.

No pensamento dialógico, a oposição não é superada através da formulação de uma síntese, como no pensamento dialético hegeliano. No idealismo dialético, toda ideia ou tese pode ser confrontada por uma ideia oposta ou antítese. Do embate dessas ideias emerge uma terceira, a síntese que reconcilia os paradoxos. Na dialógica não há uma conclusão conciliadora ou uma negociação entre os opostos. Estes são reconhecidos e se mantêm em permanente diálogo. Mariotti (2007, p. 100) esclarece: “[...] o objetivo da dialógica não é solucionar contradições, mas tornar os paradoxos pensáveis”.

Sanchez (1999), parceira teórica de Morin, conta que, nos idos da década de sessenta, os escritos do autor refletiam um pensador mergulhado no conceito de dialética hegeliano-marxista. Entretanto a articulação de suas ideias já prenunciava sua intuição sobre a questão da recursividade e da retroatividade. Estas dariam suporte a Morin para a formulação da dialógica, ao encontrar uma solução teórica na cibernética, tratada por Norbert Wiener, e na teoria de sistemas, elaborada pelo biólogo Ludwig Von Bertalanfly. “Tudo tem um caráter dinâmico: a dialógica é um processo que se expressa na espiral retroativa-recursiva, uma espiral que, em seu percurso inacabado, vai transformando os termos que a compõem” (SANCHEZ, 1999, p.172).

No princípio do circuito retroativo, o qual explica a espiral retroativa-recursiva, a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa, rompendo com a noção da causalidade linear. A informação retroativa ou *feedback* é fundamental nos processos

autorreguladores e auto-organizadores. Morin (2000, p. 94) exemplifica: “[...] ‘a homeostasia’ de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações.”

O princípio do circuito recursivo ultrapassa a noção de regulação e é explicado pelas noções de autoprodução e auto-organização. Os produtos e efeitos gerados num processo são, eles mesmos, os produtores e causadores daquilo que os produzem. O ser humano, como um sistema autopoietico, é a um só tempo produto e produtor. Um exemplo de Morin (2000, p. 94) aclara este conceito: “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.”

No principio hologrâmico há uma relação entre o todo e as partes desse todo, ou seja, as partes estão no todo e o todo está nas partes. Para explicar esse conceito toma-se o holograma, no qual cada ponto abarca o todo e o contém virtualmente.

Morin (2001) inspirado nas premissas de Pascal, reconhece a realidade como uma trama e usa a metáfora do tapete para explicar a relação das partes com o todo:

“Consideremos um tapete contemporâneo. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias de cada textura), mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração”.

“Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem conseqüências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. **Um todo é mais que a soma das partes que o constituem**”.

“Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. **O todo é então menor que a soma das partes**”.

“Terceira etapa: isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. **O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.** Nesta tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, de uma unidade sintética em que cada parte concorre para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples.” (MORIN, 2001, p. 123, grifos do autor)

Neste momento contemplativo, visualizei claramente sob os meus pés, com os olhos da alma, o símbolo do TAO – uma figura circular que expressa a unidade através do equilíbrio de duas polaridades, o yin e o yang. Tempos depois, descobri que o fundo real é revestido em mármore por uma rosa dos ventos sobre uma cruz templária.

O caminho investigativo na perene espiral: ética e estética da atitude interdisciplinar na formação do gestor

Com os textos de Ivani Fazenda, aprendi que antes de desenvolver uma ação interdisciplinar ou entender a interdisciplinaridade reduzida ao campo epistemológico é preciso **perceber-se** interdisciplinar, pois “ [...] a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, 2003a, p. 71).

Essa percepção é processual e autoformativa, pois tudo começa na valorização da prática educativa tanto individual, como coletiva. O fazer de cada um é único e precisa ser reconhecido na sua dimensão singular, contextualizada e imbricada numa história de vida. A interdisciplinaridade não é um conceito acabado e nem pretende sê-lo, pois a ideia está centrada na postura, no fato de **ser interdisciplinar**, mais do que na busca de um modelo explicativo. Ela trabalha com a ideia do movimento e fluidez em contraposição ao estático e represado. Reconhece a necessidade de autoconhecimento através do desvelamento das intencionalidades, o respeito à alteridade, o diálogo e movimentos intersubjetivos.

Lenoir (2006) apresenta duas lógicas que fundamentam visões diferenciadas da interdisciplinaridade e que foram gestadas por culturas distintas em dois continentes: americano e europeu. A primeira concepção é francesa e sua preocupação central é a pesquisa do sentido, da conceitualização, da compreensão que permite recorrer aos saberes interdisciplinares. O fato é que a cultura francófona tem como preocupação o **saber-saber**, pois a relação com o saber disciplinar está no centro do processo interdisciplinar. Isto pode ser explicado porque, na França, a educação centra-se no conhecimento, na aquisição do saber, como base da formação de uma sociedade democrática. A segunda concepção é americana e sua preocupação centra-se no “como” e “para que”, ou seja, no agir interdisciplinarmente. O **saber-fazer** é o movimento da cultura anglófona. Nos Estados Unidos, a ideia prevalente é que o homem se torna livre pela capacidade de agir sobre o mundo.

Em conclusão às suas ideias, Lenoir (2006) reconhece o movimento do **saber-ser** na pesquisa brasileira, representada pelo GEPI sob a coordenação da Profa Ivani

Fazenda. O autor sintetiza a lógica brasileira e a metodologia de trabalho interdisciplinar que se desenvolve e apoia na análise introspectiva do docente sobre suas práticas:

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. Logo não se trata aqui nem de questionar o saber, nem de interrogar os processos de aprendizagem do aluno, mas, para um ser humano, de se inclinar sobre sua experiência humana e sobre as maneiras como as coisas se apresentam através de uma tal experiência. A perspectiva adotada é profundamente influenciada pela fenomenologia; o olhar é dirigido sobre a subjetividade de sujeitos inseridos no mundo da vida e sobre a sua intersubjetividade no plano metodológico. Esta abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade, bem ilustrada pelos textos de Fazenda, coloca em destaque a questão da intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo (LENOIR, 2006, p. 15).

Na formação do pesquisador sob o enfoque interdisciplinar, ao longo desses anos, Fazenda (2001c, 2002, 2006c) recupera a autoestima do educador, pesquisador neste processo, pois o mesmo passa a desenvolver uma ação e intervenção diferenciadas, sem a preocupação de reproduzir modelos. No projeto de construção de uma teoria da interdisciplinaridade as pesquisas procuraram explicitar as ações educativas. Fazenda responde à sua própria pergunta: “Por que é importante partir da explicitação da ação educativa, na pesquisa?”.

A resposta pode ser explicitada pela afirmação de que as questões interdisciplinares precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento, daquele conhecimento que não explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação. Assim sendo vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética interior e as projeta numa dimensão transcendente, estará exercendo a atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2006a, p. 135).

A questão de **ser interdisciplinar** acompanhou-me nos últimos anos, a partir de minha iniciação, em 2002, no grupo de pesquisa - GEPI. Abriu-se, para mim, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa interdisciplinar e desvelar o lugar onde os sujeitos educadores se encontram situados, os sentidos que atribuem às suas experiências, configurando, assim, suas aprendizagens. Percebi que para fazê-lo era

necessário e “permitido” caminhar pela e através da compreensão de como venho atribuindo sentidos (Pineau, 2000) na minha trajetória profissional e de pesquisa, ao que concerne à gestão escolar e à formação *online*.

Reconheço-me, portanto, movida pelo desejo de compreender a questão da gestão também numa dimensão pessoal, além de compreender-me na ação de gestora e formadora de gestores nos anos de trabalho na escola municipal. As concepções de gestão que emergem nos meus estudos dizem respeito à minha compreensão de vida fundamentada no pensamento complexo (Morin, 2001, 2005a, 2005b, 2005c), porque me concebo como um ser integral, movido pelos movimentos dialógicos da racionalidade e afetividade, das ambigüidades próprias de um sujeito em formação, que não pretende fragmentar-se e render-se a uma interpretação reducionista do contexto de vida.

Percebo minha trajetória de pesquisadora como um movimento de autoformação, de compreensão de meu ser e de minha essência, que se projeta como um holograma em todas as minhas formas de expressão, em todo o meu fazer e que funciona como um filtro pelo qual enxergo minha realidade.

Esse percurso foi marcado profundamente a partir da minha viagem ao poço iniciático, que culminou com a mensagem na linguagem viva da dialógica entre a razão e a intuição: a metáfora do TAO. Como processo cognitivo, explicado por Gauthier (2004), a metáfora é a via que permite o deslocamento do pensamento racional para o campo intuitivo, no qual há pura criação. As palavras de Capra (1995, p. 38) completam a ideia: “Quando a mente racional é silenciada, o modo intuitivo produz uma percepção extraordinária”.

Explicar esse processo, no qual as polaridades do TAO estiveram permeando transversalmente toda essa investigação é uma tarefa complexa. A linguagem metafórica pode oferecer uma aproximação cognitiva. Em um ponto da perene espiral, me alimento de estudos disciplinados e investigativos em busca da compreensão e esclarecimento das ideias que povoam minha mente. Às vezes, apresentam-se indefinidas, parecem borrões coloridos, tal qual uma imagem refletida na água em

movimento. Dançam festivas e confusas, sem tomar qualquer forma. Num segundo de tranquilidade e transcendência, repentinamente, minha mente acalma-se e ganha compreensão através das águas aquietadas e transparentes. Neste instante, a intuição flui livre e solta, sem as amarras das armadilhas da razão. Mas, só pode ser captada por esta por meio de seus instrumentos. Aí está o papel da metáfora neste jogo de lucidez.

A metáfora do TAO passou a habitar as minhas reflexões. Foi um processo lento e imbricado de aprofundamento epistemológico, de espera, de autoconhecimento, de transformação e de cura, que redundou na compreensão da minha atitude interdisciplinar, espelhada na minha essência, impregnada na minha ação de gestora e de formadora de gestores.

A **atitude interdisciplinar** desenvolvida durante o processo formativo dos gestores, no Curso Piloto Escola de Gestores, emergiu pela ação de formadora a partir da valorização da troca intersubjetiva nos diários de bordo, com base no respeito e reconhecimento do gestor como um ser autopoietico, o qual é produto e produtor de sua formação e constrói recursivamente seu saber-fazer através da interação com os outros e o seu meio, bem como do enfrentamento de uma realidade social complexa.

A **atitude de parceria** se revelou na ação interdisciplinar e se revestiu de uma intencionalidade oriunda de uma forma de ser, de um sentido existencial. Minhas experiências de vida e formação refletiram-se nessa vivência formativa dos gestores, ao contato com as narrativas dos diários de bordo.

A **ação intersubjetiva** se estabelece no campo da linguagem, quando os organismos acoplados estão em congruência e se influenciam mutuamente. Há um movimento cooperativo, no sentido do diálogo entre os sistemas, que é factível. Uma relação paradoxal de dependência e autonomia se funda e ambos sistemas vivos envolvidos estabelecem um processo interativo, cognitivo e autoformativo que tem um caráter perene, espiralado e recursivo.

Minha ação formadora procurou captar o contexto do gestor em formação, compreendê-lo através do olhar complexo e agir na congruência formador/gestor, por meio de mensagens orientadoras, que contribuíssem para a consolidação de uma prática gestora democrática. Sem, entretanto, impor fórmulas ou soluções imediatistas da linearidade, mas por meio de sugestões. Uma ação sustentada por ideais maiores, ou seja, a compreensão do caráter complexo da vida - que é o todo - e enfrentamento dos paradoxos da gestão - que é parte sistêmica deste todo.

A intencionalidade foi captar e, ao mesmo tempo, cocriar um movimento hologramático que permeasse transversalmente todo o processo formativo e se revelasse em todas as dimensões interdisciplinares - ser, saber e fazer – da prática gestora.

Este estudo foca a construção de minha prática como formadora de gestores e representa uma pesquisa na perspectiva das Histórias de Vida, na medida em que a investigação se funde com a prática de formação.

Trata-se de uma **pesquisa-ação-formação**, que na concepção de Fazenda (2006a, p.6) possibilita “ [...] a articulação dialética das duas polaridades não excludentes – prática e teoria”.

Foi constituída ao longo de vários anos, em um processo de maturação e em movimentos alternados de vivência e reflexão, nos quais as concepções de gestão escolar foram revistas, repensadas e reinterpretadas. À luz da metáfora do TAO, o jogo dialógico entre o conhecimento oriundo da experiência e o conhecimento sobre gestão ancorado no pensamento complexo possibilitou a emergência de um ser-saber-fazer transitório, na trilha da perene espiral.

Antes de tratar sobre o percurso metodológico da construção da atitude interdisciplinar, apresento a seguir, as concepções de gestão, a formação no projeto piloto da escola de gestores e considerações sobre a formação de gestores.

Desde então, o princípio fundamental do taoísmo passou a habitar minhas reflexões, em busca de seu significado existencial e para a compreensão desta investigação interdisciplinar.

I GESTÃO ESCOLAR

Da administração à gestão

Nas duas últimas décadas, a expressão gestão escolar passou a ser utilizada no âmbito educacional, em substituição à administração escolar, visando abarcar novas competências do diretor de escola, no cenário de redemocratização da escola pública.

Na esfera dos sistemas escolares das redes públicas de ensino, a gestão da escola é entendida hoje, ao menos legalmente, como um processo coletivo e participativo, que rege o funcionamento da escola e abrange as ações de tomada de decisão, o planejamento, a execução, o acompanhamento e avaliação de uma política educacional. Nesse contexto, o diretor de escola ganhou a responsabilidade pela execução das deliberações coletivas dos conselhos de escola, além da coordenação do funcionamento da unidade escolar.

Embora os termos gestão e administração sejam sinônimos e designem a posição de direção ou chefia, a função de direção de escola tem sido denominada gestão escolar, não só para compensar um desgaste terminológico da palavra administração, associada a uma lógica tecnicista, mas também para incorporar a intencionalidade política na ação educativa.

A administração escolar, expressão mais antiga, é definida por Santos (1966) como uma ação cujos objetivos essenciais são planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Gestão escolar, expressão mais nova, engloba as mesmas funções, mas toma diferentes conotações, oriundas de interpretações diversas.

Lück (2000) explica que a diferença entre os termos é conceitual. Gestão é um conceito novo de organização educacional, pois supera as limitações do enfoque simplificado da administração. Sua base é a democratização do processo educativo,

através da participação responsável de todos nas decisões necessárias e no compromisso coletivo com os resultados educacionais.

Na visão de Libâneo (2001), ao gestor cabe a ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, mobilizar os meios para se atingir os objetivos da organização, coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Entretanto os processos de gestão podem assumir diferentes significados: se há uma concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada, as decisões vêm de cima para baixo e não há participação; se há concepção democrática, o processo é participativo e a tomada de decisões é coletiva.

No campo epistemológico, parece não existir um consenso sobre o conceito de gestão. Ora parece incorporar a dimensão política, ora é interpretada como uma competência técnica e gerencial, e, por vezes, é identificada a serviço da lógica do mercado empresarial. Hessel (2003) complementa:

Entre os autores da temática administrativa nota-se uma preferência pelo uso do termo **gestão**, assumindo este as mais diversas conotações. Portanto, a questão terminológica parece se apresentar mais como um assunto semântico do que conceitual, uma vez que a literatura atual, de uma forma generalizada, adota a expressão **gestão** para trabalhar as questões administrativas, não apenas restritas ao nível operacional, mas, no sentido mais amplo, englobando uma dimensão pedagógica e política (p. 22, grifos do autor).

A LDB⁵ introduz a expressão gestão democrática para o ensino público⁶ e estabelece como princípio a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes⁷.

O preceito legal confere ao gestor a coordenação da vida democrática na escola. Na esfera prática, cria-se a expectativa de que ele assuma competências para tal, ou seja, que promova o trabalho coletivo, estimule a participação dos sujeitos de sua equipe e da comunidade escolar, estabeleça a corresponsabilidade e garanta a

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, promulgada em 12 de dezembro de 1996.

⁶ Inciso VIII, artigo 3º da LDB nº 9.394/96

⁷ Incisos I e II, artigo 14 da LDB nº 9.394/96

construção e implementação de uma proposta pedagógica, ou seja, um corpo de intenções, um pacto coletivo. Somam-se a este quadro, as atuais demandas da ação administrativa, que se resumem no compromisso com a melhoria da qualidade da educação em meio ao enfrentamento dos complexos problemas sociais.

Portanto há uma fundamentada expectativa com relação à mudança do perfil do gestor escolar. Ela não é restrita à simples incorporação de inovações na prática tradicional, mas é uma transformação estrutural. As concepções de gestão democrática estão estreitamente imbricadas aos fundamentos da cidadania, da autonomia e da emancipação.

O fortalecimento da democratização representa uma mudança na rede de relações de poder na escola. Há um deslocamento de eixo: o fluxo vertical do comando centralizado cede lugar às relações horizontais mais flexíveis.

O poder não se cristaliza nos níveis hierárquicos, mas se distribui pelas equipes de trabalho que assumem responsabilidade pelo pensar e fazer. Decisão e ação, antes opostos na pirâmide hierárquica, tornam-se complementares na dinâmica viva do equilíbrio das polaridades. A dicotomia planejamento e execução deixa de existir na condição de exclusão mútua. Cresce o protagonismo dos educadores que compartilham entre si os mesmos ideais de mudança da realidade e concordam em assumir uma tarefa comum, definida pela negociação dos objetivos.

O sucesso e o fracasso dos resultados não são atribuídos a um chefe no comando, mas são frutos do trabalho coletivo. O *feedback* dos bons resultados representa uma forte motivação para as equipes, que se fortalecem pela construção de sentidos comuns. O estímulo para a ação se alimenta de motivos e significados pessoais e não do temor da punição oriunda dos mecanismos de controle e regulação. O controle tem o caráter de acompanhamento, de avaliação do processo com a finalidade de auxiliar os sujeitos na ação responsável construtiva e coparticipativa. À medida que as organizações envolvem os sujeitos na solução de seus próprios problemas, garantem-se o comprometimento e a corresponsabilidade.

Os planos de trabalho deixam de ser impostos, de cima para baixo ou de fora para dentro, mas são construídos, implementados e avaliados pela equipes escolares. Os modelos perdem a razão de ser, pois as soluções são criadas a partir do contexto, dos recursos e do grau de necessidade e empenho das pessoas envolvidas.

No cenário político globalizado, percebemos a crescente necessidade dos grupos sociais em vivenciarem processos democráticos. Os seres humanos desejam exercer a sua cidadania e desejam tomar parte ativa no processo de mudança social, querem decidir sobre tudo o que afeta suas vidas. Como sujeitos históricos, homens de seu tempo, querem produzir-se com autonomia e liberdade, num processo emancipatório.

Logo, a gestão democrática na escola, em essência, não é uma prática que possa ser simplesmente instituída, porque é um processo auto-organizativo, sob a coordenação do gestor, através da vivência participativa. A autonomia da escola é conquistada pelo exercício da autonomia dos seus sujeitos – sujeitos coletivos, na expressão de Silva, J. (2002) - que precisam constituir-se como grupo e criarem sua identidade.

No plano conceitual, a mudança de prática parece fazer sentido. Entretanto o processo não é mecânico, pois a realidade social é extremamente complexa, o campo educacional não é neutro e o ser humano é visto como um instrumento de produção, distanciado do mundo natural.

Assim a discussão sobre gestão escolar é ampliada a seguir, sob a ótica do pensamento complexo de Morin (2005a, 2005b, 2005c), que abrange o movimento dialógico entre o pensamento linear e o sistêmico.

Pensamento linear na gestão: controle hierárquico e burocracia



yang
masculino
racional
positivo
interior
ativo
claro
solar
céu

O pensamento linear, marca de nossos tempos, tende à simplificação da realidade, fragmentando-a para que possa ser compreendida e dominada. É competente para o tratamento de problemas mecânicos e funcionais, mas ineficaz com relação ao enfrentamento de questões que exigem uma visão sistêmica. Abusa da razão, pela racionalização, que é imediatista, simplifica e reduz tudo à causalidade simples.

Mariotti (2000) encontra sinônimos para o pensamento linear: pensamento cartesiano, linear-cartesiano, raciocínio linear, lógica clássica, razão clássica e modelo mental linear.

O modelo tradicional de gestão escolar, expressão da lógica linear, cartesiana e mecanicista, tem suas origens recentes na Teoria Clássica de Administração, cujos principais expoentes, na visão de Chiavenato (2000), são: o americano Frederick Winslow Taylor e seus estudos sobre a Administração Científica; o europeu Henry Fayol e a Teoria Clássica; o alemão Max Weber e a Teoria da Burocracia.

As ideias sobre a organização do trabalho nasceram no início do século XX para tornar os negócios mais competitivos. A concorrência era crescente em função do

rápido surgimento de empresas motivadas pelos avanços tecnológicos, pelo livre-comércio e crescimento dos mercados compradores, pelo aumento da capacidade de investimento etc. Para que as grandes corporações não sucumbissem financeiramente, os grandes empreendedores tiveram de contar com o auxílio dos profissionais da organização empresarial.

Dentro da lógica capitalista de geração e ampliação de lucros, da redução de custo e da produtividade, Taylor racionalizou o processo produtivo industrial ao criar a divisão do trabalho. O objetivo era aumentar a eficiência da empresa por meio da eficiência operacional, ou seja, da organização racional do trabalho. A ênfase desta abordagem está na execução das tarefas, na análise de seus tempos e movimentos, nos padrões de execução e no treinamento e especialização dos operários.

Fayol desenvolveu, em seus estudos, os cinco elementos do processo administrativo: planejamento, organização, direção, coordenação e controle, utilizados até hoje. Também estabeleceu princípios básicos de gerência, tais como: a divisão do trabalho, a autoridade, a disciplina, a unidade de comando, a unidade de direção, a subordinação do interesse individual ao interesse comum, a remuneração, a centralização, a cadeia de autoridade, a ordem, a eqüidade, a estabilidade no emprego, a iniciativa e a moral.

A corrente da Teoria Clássica preocupou-se basicamente com a estrutura e funcionamento das organizações. Isto equivale dizer que todas as suas partes, seções e departamentos deviam funcionar com eficiência sob um comando administrativo hierárquico. O objetivo era aumentar a eficiência da empresa por meio da forma e disposição dos órgãos componentes da organização e das suas inter-relações estruturais. A ênfase desta teoria está no enfoque prescritivo e normativo das funções do administrador, bem como nos princípios gerais que deve adotar.

Um terceiro modelo, explicitado na Teoria da Burocracia, surge ao redor de 1940, a partir das ideias do sociólogo Max Weber. A burocracia é uma forma de organização baseada na racionalidade, ou seja, na adequação dos meios aos objetivos pretendidos. Na sua original concepção a burocracia é uma estrutura social caracterizada: pelo

caráter legal das normas e regulamentos; pelo caráter formal das comunicações; pelo caráter racional e divisão do trabalho; pela impessoalidade nas relações, pois não se preocupa com as pessoas envolvidas, mas com seus cargos e funções; pela hierarquia da autoridade que exerce basicamente o controle e a supervisão; pelas rotinas e procedimentos padronizados; pela especialização do trabalho e completa previsibilidade de funcionamento.

Uma das críticas aos modelos administrativos de Taylor, Fayol e Weber é a abordagem lógica e determinística da organização, na qual prevalece a fragmentação e divisão mecanicista do trabalho. A Teoria Clássica chega a receber o nome de Teoria da Máquina por correlacionar as relações de causa e efeito na organização de uma empresa com o comportamento mecânico de uma máquina. São consideradas como abordagens que adotam a lógica dos sistemas fechados, pois não consideram o contexto e as mudanças ambientais. Além disso, influenciadas pelas ideias positivistas, pretendem trabalhar somente com as certezas.

Os teóricos críticos do século XX, pautados nas concepções marxistas, tiveram um importante papel ao denunciarem a alienação presente nos processos produtivos e nas relações sociais desses modelos administrativos. Em decorrência dessa alienação os seres humanos estiveram privados perversamente de compreenderem a natureza e produto do seu trabalho, bem como de perceberem a si mesmos como seres humanos, parte sistêmica de uma natureza que os engloba. A dimensão humana em sua completude ficou eclipsada pela excessiva importância atribuída a um fragmento da potencialidade do homem: a força do trabalho.

Esta abordagem lógica também é compreendida como mecanicista e decorre do pensamento linear-binário-cartesiano. A visão mecanicista que está imbricada no senso comum das pessoas valoriza a realização dos resultados sem preocupar-se com os processos.

O modelo e prática da gestão escolar, calcados na teoria da administração clássica, prestaram-se aos propósitos da formação em massa de uma mão de obra especializada para o trabalho mecanizado. O modelo estrutural da indústria viu-se

reproduzido na escola através da manutenção da eficiência organizacional, da centralização do poder e do uso instrumental da comunicação a serviço do controle da máquina produtiva.

O ato de comunicar na concepção taylorista é um elemento de degradação da produtividade do trabalho, bem como um elemento de contestação ou subversão da ordem social. Justifica-se em função do ideal de eficiência da produção industrial, do controle autoritário e manutenção de um fazer sistematizado. A comunicação se dá por meio de uma linguagem technicalizada, desenvolvida pelos engenheiros e técnicos, com a função de conceber, preparar e controlar o trabalho dos operários. O silêncio do operário produtivo é recompensado com o salário. O operário não se envolve subjetivamente com o seu trabalho, pois não é solicitado a aderir às finalidades e aos objetivos da empresa. A empresa é problema do patrão e os operários são livres para pensar em suas vidas fora da fábrica desde que se concentrem na rapidez e intensidade das operações de seu trabalho. A alienação do operário tem como contrapartida a manutenção de sua independência de pensamento e seu foco de interesse fora do ambiente de trabalho.

Em conseqüência, os ideais de disciplina e obediência, plausíveis no contexto de otimização da produtividade, tornaram-se os padrões de comunicação linear, desejável no ambiente escolar, no qual as subjetividades permanecem ocultas e não reconhecidas. Por esta razão, os movimentos intersubjetivos foram largamente interpretados como indisciplina e desperdício de tempo.

Portanto a emoção, a subjetividade e intuição são elementos sem importância na lógica unidimensional que pressupõe a dicotomia mente e corpo, razão e emoção, subjetividade e objetividade.

Ainda hoje, as escolas são caracterizadas pela estrutura piramidal de poder e pela fragmentação do trabalho escolar. No âmbito da organização escolar, a divisão do trabalho em frentes de tarefas técnico-administrativas e pedagógicas é decorrência da valorização da especialização no trabalho. As funções e atribuições são delimitadas, por meio de regimentos, para a maximização da eficiência e para um efetivo e viável

controle hierárquico. Essa relação para o cargo de diretor escolar é explicitada em outro trabalho (HESSEL, 2004):

Somado a esse caráter de especialização horizontal do cargo do diretor escolar está o aspecto da hierarquização dentro das redes ou sistemas públicos de ensino. A departamentalização ou especialização horizontal repousa num processo de crescente especialização funcional, cujo alicerce é o conhecimento científico ou tecnológico. A especialização vertical também conhecida como administração de linha confere ao superior hierárquico uma autoridade formal estatutária ou regimental. A combinação de hierarquia e conhecimento, unindo a estrutura de poder a uma estrutura operacional ou técnica, tem caracterizado o modelo ou estrutura piramidal vigente nas escolas públicas (p. 24).

Este contexto aclara, em parte, a cultura do individualismo, explicitada por Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) e a fragmentação epistemológica instaladas nos ambientes escolares, caracterizadas pela postura de isolamento dos professores, como forma de proteção contra a intromissão e fiscalização nas suas searas docentes.

Em oposição ao pensamento linear, coloca-se o pensamento sistêmico.

Pensamento sistêmico na gestão: a organização viva



yin
feminino
intuitivo
negativo
exterior
passivo
escuro
lunar
terra

Enquanto o pensamento linear é eficiente para a análise das partes de um todo, o pensamento sistêmico é importante para a compreensão da interdependência das partes.

Como as partes se relacionam? Uma resposta simples a esta pergunta pode ser encontrada no filme “Ponto de Mutação”⁸. Por intermédio de um exemplo, uma personagem tece explicações sobre a natureza da árvore, na visão cartesiana e na visão sistêmica:

[...] A teoria dos sistemas pensa nos princípios de organização. Em vez de picotar as coisas, ela olha para os sistemas vivos como um todo. [...] Um cartesiano olharia para a árvore e a dissecaria, mas ele jamais entenderia a natureza da árvore. Um pensador de sistemas veria as trocas sazonais entre a árvore e a terra e entre a terra e o céu. Ele veria o ciclo anual que é como uma gigantesca respiração que a terra realiza com suas florestas, dando-lhes o oxigênio, o sopro da vida ligando a terra ao céu e nós ao universo. Um pensador de sistemas veria a vida da árvore em relação à vida de toda a floresta. Ele veria a árvore como o habitat de pássaros, o lar dos insetos. Se você tentar entender a árvore como algo isolado, ficaria intrigado com os milhões de frutos que

⁸ O filme original em inglês tem como título “Mindwalk” e foi produzido em 1992 por Bernt Capra, baseado no livro The Turning Point (Ponto de Mutação, na versão brasileira), do físico Fritjof Capra.

produz na vida, pois só uma ou duas árvores resultarão deles. Mas se você vir a árvore como um membro de um sistema vivo maior, tal abundância de frutos fará sentido, pois centenas de animais e aves sobreviverão graças a eles. Interdependência. A árvore também não sobrevive sozinha. Para tirar a água do solo precisa dos fungos que crescem na raiz. O fungo precisa da raiz e a raiz precisa do fungo. Se um morrer, o outro morre também. Há milhões de relações como esta no mundo, cada uma envolvendo uma interdependência. A teoria dos sistemas reconhece esta teia de relações como a essência de todas as coisas vivas (PONTO DE MUTAÇÃO, 1992).

O pensamento sistêmico pode ser representado pela teia da vida, porque esta é a sua própria essência. É um pensamento contextual, na concepção de Capra (1997, p. 46), pois: “a ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos pela análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior”.

Um sistema é um conjunto de componentes que estão relacionados entre si. Mantém uma organização e uma estrutura. A organização define a identidade do sistema e expressa sua configuração através das características essenciais de suas partes. A estrutura é definida pela forma como as partes se relacionam. A estrutura de um sistema muda durante sua existência, em contínua troca de energia com o ambiente. Um sistema autopoietico recompõe continuamente suas partes desgastadas.

As organizações de trabalho são concebidas como redes dinâmicas e não lineares, porque o paradigma mecanicista não é suficiente para explicá-las. Para Capra (2002), as organizações humanas assemelham-se a sistemas vivos. Elas não podem ser controladas como máquinas, por meio de instruções, porque reagem às imposições. Uma máquina pode ser operada com eficiência, porque seu controle é previsível, quando quebra é incapaz de mudar por si mesma e depende de manutenção. Por exemplo, a mudança projetada pela administração e imposta à organização tende a gerar uma rigidez burocrática.

Na visão da organização, como um ser vivo, o sistema é capaz de auto-organizar-se, de aprender, de mudar e evoluir naturalmente, porque a sua característica intrínseca é a autoprodução. Está em permanente movimento circular retroativo, de

criação de si mesmo; busca a sustentabilidade no equilíbrio de duas forças paradoxais: a autonomia e a dependência.

A noção de autonomia humana é complexa e tem relação direta com a ideia de dependência. Segundo Morin (2001), o sujeito depende do meio em que vive, aprende uma linguagem para se comunicar, para adquirir conhecimentos e gerar novos conhecimentos. Tem liberdade, uma condição que emerge enquanto constrói a sua própria identidade, pois tem livre-arbítrio, ou seja, conta com possibilidades de escolher e decidir. Entretanto esta autonomia alimenta-se da dependência de uma educação e de uma cultura.

As organizações administradas mecanicamente sufocam o movimento natural evolutivo e criativo. A gestão sustentável de uma escola democrática pauta-se na vivência do princípio dialógico autonomia/dependência, através da coordenação estratégica de ações e mediação das relações intersubjetivas.

A organização viva, nesse caso, é um sistema auto-eco-organizador, dotado de autonomia relativa, pois interage constantemente com o seu exterior, é capaz de criar suas próprias determinações e finalidades.

Cria, porém, sua própria identidade e caracteriza-se por sua cultura, entendida como um conjunto de significados partilhados pelos sujeitos numa dimensão histórica.

O pensamento sistêmico é necessário para o gestor, pois permite que ele visualize a vida escolar além da rotina burocrática e das relações formais e funcionais. Pode compreender a dinâmica da escola como um ser vivo, uma cultura em permanente construção, alimentada pelas relações interpessoais e trabalho coletivo.

A gestão democrática pode assentar-se nesta concepção, pois autonomia e dependência, em movimentos dialógicos, são as polaridades complementares que caracterizam o processo emancipatório.

Uma ação articuladora pode ser desvelada pelo gestor ao compreender que pode utilizar o seu poder para estimular o processo compartilhado de tomada de

decisões, no qual ele toma a posição de coordenador. Desta forma pode criar oportunidades para que ele e sua equipe vivenciem novas relações e o cenário de isolamento dos educadores assuma novas configurações.

O pensamento sistêmico opõe-se ao linear, mas prescinde dele para que a realidade seja compreendida. Ambos são abarcados pelo pensamento complexo .

Pensamento complexo na gestão: relação dialógica entre o linear e sistêmico



O Encontro dos Opostos

*“Só temos consciência do Belo,
 quando conhecemos o feio.
 Só temos consciência do bom,
 Quando conhecemos o mau.
 O grande e o pequeno são complementares.
 O alto e o baixo formam um todo.
 O tom e o som se harmonizam.
 O antes e o depois seguem-se um ao outro.
 O passado e o futuro geram o tempo.
 O longo e o curto se delimitam.
 O ser e o não ser geram-se mutuamente.
 O sábio executa sua tarefa sem agir.
 O sábio tudo realiza - e nada considera seu.
 O sábio tudo faz e não se apega à sua obra.”*

Tao Te King

O pensamento linear expresso na matriz burocrática e o pensamento sistêmico caracterizado pela visão do todo, se opõem dialogicamente, ou seja, são opostos complementares, segundo a interpretação do pensamento complexo (Morin, 2005a, 2005b, 2005c). Os pensamentos linear e sistêmico estão sempre presentes na mesma realidade. A prevalência de um sobre outro pode representar uma atitude simplificadora na leitura da realidade, se excederem, por exemplo, na particularização ou na

generalização. Mariotti (2007, p. 82) explica: “A visão holística é tão reducionista quanto a cartesiana. Aquela reduz pela totalização, esta pela fragmentação”.

A organização escolar reflete em seu âmbito toda a complexidade social, pois é uma parcela desta. É uma célula do holograma social, portanto reflete no seu interior a dinâmica do todo da qual ela é parte. Como a sociedade, é também um organismo vivo que se auto-organiza. Metabolicamente está em reorganização ou em regeneração permanente, em resposta a todos os processos de desintegração. No seu interior as relações são ambíguas, apresentando-se complementares e antagônicas. Ao lado de movimentos de mudança, agem as forças conservadoras, convivem a colaboração e a resistência, a ordem e a desordem. Uma força opera sempre em resposta ao caráter simplificador da força oposta.

Morin (2005a, p. 151) explica que toda relação organizacional produz antagonismo junto com complementaridade, ou seja, “[...] as complementaridades que se organizam entre as partes segregam antagonismos, virtuais ou não; a dupla e complementar identidade que coexiste em cada parte é por si mesma virtualmente antagônica.” Como no TAO, uma figura de complexidade, o princípio feminino yin contém em seu interior o princípio masculino yang, antagônico e em estado latente; em relação oposta, o princípio masculino yang contém em latência o princípio feminino yin. Quando uma polaridade atinge o seu apogeu, revela no seu interior a semente de seu oposto.

É preciso ter o olhar da complexidade sobre a organização da escola para lidar com os paradoxos que são percebidos na realidade cotidiana, a qual é previsível e ao mesmo tempo instável e incerta. A cultura escolar é ambígua e possui um caráter contraditório, pois conta com elementos que estimulam a inovação, bem como elementos que contribuem para a conservação. Rotina e situações emergentes se alternam; relações formais e informais fluem em paralelo; ambigüidades são naturais no jogo das convergências e divergências.

Compreender a realidade na visão da complexidade é perceber que há uma tensão criativa entre as polaridades em função das contradições. Os opostos se

alimentam dessa contradição e a relação dialógica é mantida, enquanto emergem propriedades novas, que alimentam, como um anel recursivo, o jogo do equilíbrio das polaridades.

A escola é um espaço de conflitos, embates dialógicos que geram a criatividade. Os sujeitos têm interesses e valores distintos entre si que podem ser negociados pelo diálogo. A dialética pode ser útil para encontrar um consenso quando é possível. A dialógica é necessária nas situações em que as tensões se mantêm e também em respeito à diversidade. As palavras de Mariotti (2007, p. 154) completam a ideia: “Saber distinguir quando empregar a dialética e a dialógica é uma habilidade de alto valor estratégico”.

As situações conflitantes não se encontram somente no âmbito escolar, mas fazem parte da trama social. Elas são decorrentes do confronto de ideias, reinante em todas as questões sociais, principalmente de natureza política. Na verdade, são elas que se refletem no interior da escola. Um exemplo disto é o paradoxo no qual os gestores se encontram na tarefa de mobilizarem os educadores para a construção participativa e corresponsável de um projeto político-pedagógico.

Deste modo, a ação gestora está frente a uma realidade conflituosa, explicitada por De Rossi (2006), cujos interesses e valores emanam de duas lógicas distintas e contraditórias: a reguladora e a emancipadora. A lógica linear e reguladora está a serviço das políticas públicas que são regidas pela economia de mercado e estão extremamente preocupadas com resultados rápidos, enquanto a lógica emancipadora contempla uma visão mais processual da construção socio-política da cidadania.

Um grande desafio para o gestor escolar é abarcar a coordenação das atividades burocráticas e pedagógicas de forma que expressem uma relação de interdependência. Na prática, há uma divisão das atividades em decorrência da cultura tecnicista ainda prevalente nas escolas públicas. As atividades pedagógicas tendem a ficar sob a supervisão e total responsabilidade dos coordenadores pedagógicos, enquanto as atividades burocráticas monopolizam todo o tempo do diretor. Esta cisão é decorrente de uma visão fragmentada e reducionista das equipes escolares que

pautam suas ações exclusivamente no rol de atribuições definidas pelos regimentos escolares. Falta-lhes uma visão do todo, uma percepção da realidade sistêmica.

Pedagógico e burocrático são fazeres imbricados na dimensão democrática e na complexidade. As tarefas burocráticas, chamadas “atividades meio”, são necessárias para dar suporte ao cotidiano escolar, à manutenção da infraestrutura, à realização de seus projetos, enfim, para dar vida à intencionalidade do processo pedagógico formativo. Do contrário, se forem valoradas como “atividades fim”, assumirão um caráter linear e instrumental. Em contrapartida, os fazeres pedagógicos se viabilizam através da estrutura burocrática e dos limites legais.

A burocracia também é ambivalente. Tem um caráter operacional e racional, porque abarca métodos de trabalho e aplica regras impessoais para assegurar o funcionamento da organização. Porém esta mesma burocracia pode ser manipulada pela racionalização e oferecer risco de tornar-se um empecilho administrativo, na medida em que os seus verdadeiros propósitos forem desvirtuados.

Ao lado das atividades burocráticas e de rotina estão as ações planejadas. As primeiras são previsíveis e lembram a rigidez, as segundas trabalham com a incerteza e os elementos emergentes. O planejamento é uma ação mais estratégica, pois trabalha no campo da imprevisibilidade e flexibilidade, em oposição ao programa no qual tudo se faz por automatismo (MORIN, 2001).

Além disso, o planejamento, na dimensão complexa e democrática, é uma atividade decorrente dos movimentos colaborativos e inerente aos espaços participativos. Estes emergem e se consolidam na medida em que líderes e liderados não se colocam como opostos excludentes. Neste caso, a gestão não é exercida com autoritarismo, mas ganha reconhecimento e legitimidade quando há respeito e valorização da individualidade e da diversidade. O equilíbrio entre as polaridades é mantido porque o foco das mudanças permanece nos interesses e significados. As perturbações significativas agem naturalmente nas organizações, percebidas como sistemas auto-organizativos, sem que seja preciso empreender um esforço mecânico para colocá-las em movimento.

Estes impulsos podem desencadear mudanças estruturais, não previsíveis. Nestas condições, a intuição, segundo Motta (2001) passa a ser valorizada na ação de um dirigente, ao lado da racionalidade analítica, pois produz a visão global necessária para enfrentamento das ambigüidades e incertezas presentes nas situações emergentes de trabalho. O desejado é um equilíbrio entre a ordem e o caos, o lógico e o ilógico, o racional e o intuitivo.

Nas organizações modernas, a comunicação de natureza intersubjetiva, emerge no cerne das práticas de gestão, concomitantemente com a redução das relações de subordinação e uso da comunicação só para transmissões de ordens e diretrizes.

Na administração contemporânea surge o conceito de comunicação autêntica na atividade profissional. Segundo Zarifian (2001, p. 165), é “um processo pelo qual se instaura uma compreensão recíproca e se forma um sentido compartilhado, resultando em um entendimento sobre as ações que os sujeitos envolvidos são levados a assumir juntos ou de maneira convergente”. Esse sentido se transforma no decurso dessa comunicação em função dos intercâmbios de ponto de vista e da explicitação das necessidades comuns. A partir da dimensão reflexiva desse sentido, ou seja, da reelaboração subjetiva e prática, o sujeito orienta seus pensamentos e ações, empreende sua própria mudança frente aos eventos ou problemas que tenham desestabilizado uma situação pré-existente. A expressão dessa dimensão individual é a marca da liberdade do sujeito, atributo de sua civilidade na sociedade moderna.

Entretanto a comunicação autêntica pauta-se na questão da expressividade, ou seja, no direito de todo o indivíduo expressar livremente o sentido pessoal que está contido no seu pensamento e ação, em relação aos parceiros da comunicação, bem como no poder de expressar esse sentido nas suas iniciativas no plano das ideias e do fazer com autônoma responsabilidade. Assim o indivíduo assume a causalidade de seu próprio agir.

Nesta linha de pensamento, há uma relação dialógica presente na ação gerencial, ou seja: fazer valer uma ideia ou ação em função das competências gestoras de dirigir e controlar, e, ao mesmo tempo, apoiar-se na comunicação autêntica como

fonte de reflexão sobre os desafios da empresa e engajamento subjetivo dos indivíduos que a compõem.

Dessa forma, a relação interpessoal baseada no modelo do autoritarismo, da obediência, da vigilância e do controle é ressignificada pelo modelo colaborativo, da amizade, da cooperação, do companheirismo e do consenso. Enquanto o primeiro modelo exemplifica a cultura do patriarcado e se fundamenta na desconfiança e desejo de domínio, a segunda é própria da cultura matrística e reconhece a confiança como princípio da relação interpessoal.

Mariotti (2000) resume a essência dessas duas matrizes em função de suas características. A cultura do patriarcado é qualificada como expressão do pensamento linear, que, por sua vez, pauta-se na necessidade de domínio da natureza, na competitividade, nos discursos totalizantes e deterministas, na exclusão, no imediatismo e nos binômios como bom/mau, amigo/inimigo etc.

A cultura matrística, representativa do pensamento complexo, distingue-se por compreender o homem em sincronicidade com a natureza, pela participação, pela solidariedade, pela inclusão e por aceitar a reflexão sobre os paradoxos e diferenças.

Em síntese, a ação articuladora do gestor é uma empreitada complexa, não complicada. Gira em torno das palavras chaves: gestão democrática, participação, autonomia, emancipação etc. A mudança é sistêmica, mas requer do gestor a atenção ao contexto e, ao mesmo tempo, a valorização dos educadores. Olhar para o todo e para as partes, sem perder de vista a trama intersubjetiva. Em outras palavras, cuidar da “ambiência epistemológica” (BRITO, 1998), ou seja, do clima que envolve a escola e é determinante para que os elementos de uma equipe de trabalho encontrem prazer e significado no seu fazer ou alienem-se do coletivo.

A seguir e à procura de uma saída, caminhei por uma passagem e pelas trevas de grutas labirínticas até receber a luz do exterior, refletida em conjuntos d'água. Caminhei sobre as pedras para atravessar esse lago até chegar a uma Capela, plena do sentido crístico de renascimento.

Neste ponto despertei da experiência e a viagem finalizou. Entretanto este não era o término de uma viagem, mas um ponto de parada e a possibilidade de uma partida rumo a outra viagem: a compreensão do sentido da minha atitude interdisciplinar que emerge do meu ser e delinea o meu fazer e a minha pesquisa.

II

A FORMAÇÃO NO PROJETO PILOTO DA ESCOLA DE GESTORES

O Programa Nacional Escola de Gestores

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica⁹ foi criado por iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de promover uma formação continuada aos diretores de escolas da rede pública brasileira. Em meados de 2004, uma política de formação de gestores escolares passou a fazer parte da agenda de ações prioritárias do MEC, na medida em que se constatou, através de estudos e pesquisas¹⁰, a forte relação entre a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras e a gestão escolar.

O Programa surgiu da necessidade de se fazer mudanças e construir um processo de formação de gestores, visando contemplar a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, com a prática da gestão democrática, inclusão e emancipação humana.

Os princípios que fundamentam o Programa Nacional, segundo o Relatório Final II¹¹ do Curso Piloto da Escola de Gestores, pretendem a criação coletiva de amplos espaços de saberes e fazeres, entre eles a escola. O saber é compreendido como construção histórica, produzido com a intenção de motivar o fazer para a intervenção no contexto educacional e social. A prática desejada é a democrática, que se deve expressar na participação coletiva e socialização do conhecimento, como estratégia de superação do autoritarismo. A escola, entendida como espaço de convivência, deve tornar possível a criação de novas formas de organização escolar pautadas no exercício de práticas cooperativas e solidárias. Em síntese, os novos caminhos para

⁹ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica está documentado no site <http://www.escoladegestores.inep.gov.br> - acesso em 26/12/2008

¹⁰ Censo Escolar de 2004 e SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

¹¹ Relatório Final II do Curso Piloto da Escola de Gestores da Educação Básica – MEC/ INEP/ BRASIL, elaborado por Lia Scholze e Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo.

gestão escolar caracterizam-se pela contextualização da ação política – organização, articulação e mobilização – dos atores envolvidos no processo educativo da escola e da comunidade.

Os objetivos do Programa são declarados no referido Relatório:

- Promover a formação continuada do gestor escolar para o efetivo exercício da liderança, enquanto componente mediador, integrador e canalizador dos esforços da escola como um todo, para a realização de suas propostas educativas.
- Fornecer instrumentos para a qualificação dos processos e procedimentos da gestão escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.
- Disseminar o conhecimento e a aplicação de processos de trabalho com a utilização da tecnologia como ferramenta gerencial no cotidiano escolar.

Na convergência destas intenções, o Projeto Piloto para a formação de gestores foi idealizado e desenvolvido, na forma de um Curso Piloto, sob a coordenação do INEP¹², com o apoio e corresponsabilidade da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Secretaria de Educação a Distância, SEED e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O Curso Piloto foi realizado simultaneamente em dez capitais brasileiras¹³, correspondentes a nove estados e um município, para um total de 400 gestores escolares, 40 por localidade. Com uma duração total de 100 horas, foi implementado no período de agosto a dezembro de 2005, em cinco módulos, na modalidade semipresencial, alternando encontros presenciais e atividades à distância.

Participaram do curso os diretores de escolas públicas de educação básica, integrantes dos sistemas de ensino público estadual e municipal, que atenderam os requisitos básicos: Ser Diretor em exercício de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica; Ter disponibilidade de, no mínimo, dez horas semanais para dedicar-se ao curso; Mostrar-se disposto a compartilhar o curso com o coletivo da

¹² Coordenadora Nacional: Profa Dra. Lia Scholze, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

¹³ Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e do município de Palmas, capital do Estado de Tocantins.

escola; Evidenciar disposição para construir, com a comunidade, um plano estratégico de ação no estabelecimento de ensino em que atua.

Os princípios norteadores do Curso Piloto contemplaram a realização de atividades e dinâmicas individuais e em grupos, que oferecem o aprendizado na ação de maneira reflexiva e compartilhada, bem como a articulação entre a prática do profissional e teorias educacionais voltadas especialmente à gestão escolar. Seus objetivos principais:

- Propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional de gestores (diretores) das unidades escolares e: visar sua atuação dentre as novas perspectivas sobre o seu papel; situar as demandas da sociedade em relação à escola; buscar a qualidade social da educação e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
- Otimizar a utilização das tecnologias de informação e comunicação como suporte ao desenvolvimento do Curso Piloto.
- Propiciar ao gestor o desenvolvimento de ações avaliativas sobre a sua comunidade escolar, por meio de instrumentos que favoreçam a identificação de prioridades emergenciais, bem como a elaboração de planos estratégicos e possíveis realizações.
- Estimular a interação entre os gestores no compartilhamento de experiências e reflexões durante as atividades desenvolvidas nos módulos presenciais e à distância visando, com isso, à construção de uma rede humana de aprendizagem colaborativa.

Cada turma de 40 diretores de escola, chamados de cursistas-gestores, foi acompanhada, à distância e presencialmente, por uma equipe de formadores constituída de um professor orientador e quatro professores assistentes. O professor orientador¹⁴ foi o responsável pelo encaminhamento dos módulos presenciais e à distância e atuou na orientação dos cursistas-gestores e dos professores assistentes¹⁵. Estes profissionais, residentes na localidade de cada turma, auxiliaram o professor

¹⁴ Mestre ou doutor na área de Educação e na Formação de Educadores em contextos presenciais e /ou à distância.

¹⁵ Os Professores Assistentes oriundos do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), indicados pelo Coordenador Estadual do NTE de cada localidade.

orientador, presencialmente e à distância, na organização das tarefas, orientação e acompanhamento das ações dos cursistas.

O Curso Piloto da Escola de Gestores

O Curso Piloto da Escola de Gestores foi implementado na modalidade semipresencial com o suporte do ambiente e-ProInfo.

A proposta de formação do Curso Piloto adotou a dinâmica da reflexão sobre a prática, ao estimular os gestores na mobilização de sua equipe de educadores visando à elaboração de um plano estratégico de intervenção na realidade escolar, a partir de uma avaliação diagnóstica de uma de suas dimensões.

O Curso foi planejado e implementado em cinco períodos, com o apoio do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo¹⁶, no qual os cursistas-gestores tiveram acesso às orientações, aos conteúdos e às atividades, além de oportunidades para interagirem com os formadores e outros gestores participantes. As atividades organizadas em cinco módulos foram desenvolvidas durante os encontros presenciais e à distância.

O primeiro módulo foi realizado presencialmente, na capital de cada Estado participante, em 16 horas distribuídas em dois dias consecutivos. O módulo ofereceu ao cursista-gestor: uma visão geral da proposta de formação do Curso Piloto Escola de Gestores; uma ambientação no eProInfo e no uso de suas ferramentas básicas; uma reflexão coletiva sobre o perfil de cada escola, com ênfase nas marcas positivas e nas dificuldades; e a orientação de uso dos instrumentos de diagnóstico escolar para a gestão, tais como o INDIQUE¹⁷ e o PDE¹⁸.

¹⁶ O e-ProInfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem à distância, baseado em tecnologia *web*, desenvolvido e utilizado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do Brasil. Oferece suporte para a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem.

¹⁷ INDIQUE: Indicadores da qualidade na educação/ Coordenação geral [de] Vera Masagão Ribeiro; Silvio Kaloustian. Versão adaptada para o Programa Escola de Gestores da Educação Básica – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 60 p.

O segundo módulo foi implementado em 40 horas à distância, pelo e-ProInfo, distribuídas em dois meses. Durante este período, os gestores foram orientados para a mobilização de suas respectivas comunidades escolares, com a finalidade de avaliarem por meio de indicadores da qualidade na educação, uma das dimensões da vida escolar, especificadas no INDIQUE, tais como: o ambiente educativo, a prática pedagógica e avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais, ambiente físico, acesso e permanência etc. Essa ação diagnóstica resultou na constatação das necessidades de mudança, escolha de uma situação prioritária, um pequeno plano de ação e a execução do mesmo. Toda a ação foi monitorada pelos professores no ambiente eProInfo, através dos relatos dos cursistas nos fóruns de acompanhamento das atividades na escola, e subsidiada pelo estudo e debate de textos sobre a gestão democrática e o papel do gestor.

O terceiro módulo foi um encontro presencial de 16 horas, realizado em dois dias. Esse momento foi reservado para um compartilhamento e reflexão, dos gestores em grupo, sobre os resultados e as situações vivenciadas na implementação do plano de uma ação de curta duração nas escolas. Também fizeram parte da reflexão e do debate, em fóruns, as temáticas: aprendizagem colaborativa, gestão do conhecimento e trabalho coletivo.

O quarto módulo desenvolveu-se à distância, em 3 semanas, com o suporte de 16 horas de atividades no ambiente e-ProInfo. O objetivo desta etapa foi a elaboração de um plano estratégico de ação para implementação em médio prazo, a partir de uma das prioridades constatadas pela equipe escolar, na fase de avaliação diagnóstica. Textos sobre projetos e parcerias auxiliaram no debate e troca de experiências entre os cursistas-gestores, nos fóruns virtuais mediados pelos professores.

O quinto módulo finalizou o curso com 12 horas presenciais, cumpridas em um dia e meio. Além das atividades de avaliação do curso, as produções dos cursistas-gestores realizadas no módulo anterior foram socializadas por meio da exposição de painéis.

¹⁸ PDE: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição; AMARAL. Sobrinho, José. Plano de Desenvolvimento da Escola. Brasília: Programa Fundescola, 1999.

Com o objetivo de atender as necessidades do Curso Piloto, o e-ProInfo foi configurado para que os cursistas tivessem acesso a dois espaços principais: o espaço do curso e o espaço da turma.

O espaço do curso podia ser acessado após um procedimento de identificação pessoal, a partir do Portal¹⁹ eProInfo. Quatro recursos estavam disponíveis nesta área, tais como: as notícias ou informações gerais referentes ao curso e ao ambiente; as novidades sobre os materiais disponíveis; uma lista dos participantes da turma; e uma ferramenta de comunicação instantânea, pela qual uma dupla de participantes conectados ao mesmo tempo, poderia iniciar uma troca de mensagens escritas, em uma pequena janela que se abria para tal finalidade.

O espaço da turma foi configurado com ferramentas de apoio, de interação, a biblioteca e o módulo de atividades.

As ferramentas de apoio foram utilizadas para divulgar informações e orientações básicas sobre o andamento do curso. Entre elas, a agenda foi projetada para a apresentação da proposta de trabalho de cada módulo, ou seja, para orientar sobre as atividades e leituras e informar sobre a programação de eventos etc. Uma ferramenta de avisos foi disponibilizada para uso do professor orientador, com o fim de comunicar orientações à sua turma. O recurso referências foi útil para a divulgação de referências bibliográficas e webliográficas do curso.

As ferramentas de interação adotadas para a comunicação entre os participantes do curso foram: *webmail*, bate-papo, fórum e diário de bordo. O *webmail*, um recurso dos professores, foi utilizado para o envio de mensagens individuais ou grupais aos participantes do curso. O bate-papo ficou disponível para uso da turma como um recurso de comunicação síncrona, ou seja, um processo comunicativo no qual as mensagens escritas e emitidas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outras pessoas. Os encontros na ferramenta de bate-papo puderam ser agendados com antecipação e após sua realização permaneceram disponíveis para

¹⁹ <http://www.eproinfo.mec.gov.br>

leitura posterior por todos os cursistas, independentemente de sua participação no encontro. O fórum, uma ferramenta para debate, permitiu a interação entre os cursistas-gestores, e foi utilizado como uma arena de discussão temática, mediada pelos professores. Caracterizando-se como recurso de comunicação assíncrona, permitiu a participação de cada cursista em momentos distintos, tanto para a postagem de mensagens escritas, como para acesso e recuperação do seu conteúdo. O diário de bordo, uma ferramenta também assíncrona, de uso reservado de cada cursista, permitiu uma comunicação exclusiva com o professor orientador, na medida em que somente este podia comentar o registro do aluno.

A biblioteca, um recurso do ambiente, foi utilizada para armazenamento de arquivos, tais como materiais de leitura do curso e materiais produzidos pelos cursistas-gestores e pelos professores. Organizada em espaços de uso exclusivo de professores e de alunos, permitiu o acesso aos arquivos através de um sistema de seleção e recuperação dos mesmos. Os materiais produzidos e armazenados pelos alunos podiam ser acessados pelos professores para receber comentários avaliativos.

No espaço “Módulo” foi disponibilizado todo o conteúdo do curso (Anexo A), segundo um cronograma de início e fim de cada um dos cinco módulos.

Minha participação no Projeto Piloto foi como professora Orientadora (Anexo B) de uma turma de 40 gestores de escolas públicas municipais e estaduais de 18 municípios²⁰ do Estado da Bahia. Estive presente nos módulos I, III e V, realizados no Instituto Anísio Teixeira, na cidade de Salvador. Acompanhei as atividades à distância pelo eProInfo, nos módulos II e IV, segundo cronograma pré-estabelecido (Anexo C).

Pelo fato de residir na cidade de São Paulo, pude contar com a colaboração de quatro professores assistentes residentes na Bahia, que desenvolveram, entre tantas outras, algumas atividades locais. A atuação desses professores foi decisiva para a implementação de minhas ações, bem como para a permanência dos gestores no

²⁰ Os municípios da Bahia participantes do Curso Piloto da Escola de Gestores: Alagoinhas, Amélia Rodrigues, Araçás, Camaçari, Candeias, Conceição do Jacuípe, Dias D'Ávila, Feira de Santana, Inhambupe, Lauro de Freitas, Mata de São João, Pojuca, Salvador, Santo Amaro, São Sebastião do Passé, Simão Filho, Tanquinho, Terra Nova.

curso. Em diversas ocasiões, durante os módulos à distância, promoveram oficinas e pequenos presenciais para integração da turma e auxílio no uso das ferramentas do eProInfo. Contribuíram sobremaneira para minimizarem as dificuldades de ordem técnica, tais como acesso à Internet, *download* de materiais etc.

Na busca contínua de minha essência, compreendida como um processo de individuação e autoformação, percebi-me como um ser autopoietico, protagonista de mim mesma, produzindo-me recursivamente.

III

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

A formação básica e continuada: linhas gerais

A formação de gestores escolares é um tema polêmico porque tem sido alvo de atenções e críticas. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial em administração escolar, ofertada na graduação ou na pós-graduação, bem como os sistemas de ensino público, são responsabilizados pela falta de preparo e inabilidade dos gestores em promover, nas escolas, a mudança organizacional desejada para a prática da democracia e autonomia.

As queixas não recaem sobre a falta de competências do gestor para gerir a burocracia, mas na pouca habilidade em mobilizar a equipe para ação intencional e educativa, mediar conflitos, promover integração da escola e comunidade, articular interesses pessoais e coletivos, manter um clima cooperativo, enfim ações que demandam processos construtivos horizontalizados, por meio da comunicação e intersubjetividade.

No âmbito das políticas públicas, já é um consenso a necessidade de uma formação continuada em complementaridade à formação acadêmica inicial, mas ainda há muita nebulosidade sobre a efetividade dos programas de capacitação profissional. Os baixos retornos em termos de transformação da realidade escolar indicam que os modelos adotados são ineficientes ou limitados.

Ao tratar da formação de gestores, Lück (2000) revela que os programas de formação continuada, promovidos pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino, abordam conteúdos que se apresentam abstratos aos profissionais em formação e tendem a considerar a problemática educacional de forma ampla e genérica, distante de cada realidade escolar. Às vezes, os programas excedem na teorização de importantes concepções, mas que são percebidas em um plano utópico, desvinculadas das situações práticas e factíveis. Outras vezes, os conteúdos, além de

descontextualizados, são desestimulantes, ao adotarem um caráter normativo, porque compreendem o aprendiz como figura carente de habilidades e competências.

Sob estes aspectos tratados, os gestores em formação não conseguem estabelecer uma relação entre o que estudam e o que vivenciam, porque lhes faltam referenciais, pontos de ligação com o real, construção de sentido. Os conhecimentos adquiridos a partir das experiências pessoais, construídos significativamente, não são considerados, tampouco suas histórias de vida. A característica comum nesses tipos de formação é o distanciamento entre o pensar e o fazer, duas polaridades que não são percebidas como partes complementares de um mesmo processo de formação.

Os educadores, assim que terminam seus cursos de graduação, sentem-se despreparados para assumir a responsabilidade profissional. É comum também um sentimento de incapacidade quanto à difícil tarefa de administrar e coordenar uma equipe. No início de suas carreiras não contam com elementos para perceberem todas as situações complexas que compõem o cenário da educação, nem com habilidades para interpretar o contexto no qual devem atuar. Mesmo os cursos de formação que favorecem um olhar sobre a prática, não ensinam a prática propriamente dita.

Em síntese, coloca-se como prioridade, ao gestor, uma formação continuada que o auxilie na construção de uma prática democrática fundamentada: nas concepções de educação voltadas para o desenvolvimento da autonomia das pessoas e da instituição, na percepção da escola como uma cultura que está sempre em processo de construção; e na valorização das relações humanas e seu potencial criativo. Enfim, uma formação que procure também focar os processos, ao invés de priorizar somente os resultados imediatos. É preciso lembrar que as políticas de resultados estão a serviço de uma lógica utilitária, que reduz a condição humana ao produtivismo.

Soma-se a estas questões, o rápido incremento na oferta de educação a distância. Os avanços da tecnologia da comunicação facilitaram a utilização dos recursos da *web*, de tal forma que o MEC, através da Secretaria de Educação a

Distância, tem investido fortemente nesta área como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Entretanto Pesce (2007) denuncia a prevalência da racionalidade instrumental – segundo Habermas - na institucionalização da educação a distância pelo Estado. Ela surge em meio a uma postura reguladora dos órgãos centrais, no que tange à disseminação de parâmetros curriculares para a ação docente e sistemas de avaliação do desempenho discente. Nesta ótica, a formação dos educadores obedece à lógica mercantil, na qual os critérios de produtividade, viabilidade econômica, competitividade, eficiência e eficácia se sobrepõem à concepção de homem como sujeito histórico.

Em contraposição às propostas vigentes no âmbito das políticas públicas, espera-se que as iniciativas de formação dos gestores se pautem na concepção de gestão democrática, produção sócio-histórica e o exercício da autonomia para a emancipação humana.

Na lógica emancipatória pensa-se em uma formação que privilegie a reflexão sobre as trajetórias individuais e coletivas, pois os gestores podem ser protagonistas de sua prática e do seu processo de formação. A questão não remete à busca de um novo modelo de formação, mas sim à mudança de percepção. Como Morin (2000) sugere, é preciso reconhecer a necessidade de reformar o pensamento, pois não se trata de uma transformação programática, mas paradigmática.

Nesta perspectiva, questiona-se a validade dos modelos de formação, propostos a formatar segundo padrões pré-definidos e para atender uma demanda produtiva na área da educação. Ao conceber o sujeito como um ser inacabado, contraditório e multifacetado, capaz de aprender e recriar-se ao longo de toda a sua vida, através das relações que estabelece com a cultura, com o outro e consigo mesmo, Furlanetto (2003) não admite a construção de um único modelo de formação. Durante a observação de trajetórias dos professores, percebeu que os mesmos pareciam possuir “[...] um professor interno, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do local de quem aprende” (p. 25).

Formação de gestores: as narrativas

Rosito (2007) reflete sobre as raízes históricas da formação de professores na cultura brasileira e esclarece que há um processo tensional entre emancipação e submissão nessa formação, desde os jesuítas. Ao longo do tempo, a questão da sensibilidade estética na formação, necessária aos projetos comprometidos com a autonomia e emancipação, passou a ser desvalorizada, em detrimento de uma formação mais técnica. Para alçar a condição de sujeito, uma proposta de formação atual: “deveria ter como eixo o compromisso com a reflexão de olhar o passado, o interior dos saberes e fazeres históricos e originais, os resultados que suas ações produziram/ produzem sobre a compreensão do ser humano, presentes ou ausentes nas suas ações atuais” (p. 285).

No seu trabalho com História de Vida e narrativas na formação de professores, a autora aponta para novas fontes formativas, além das que transitam o espaço universitário. Reconhecer e aceitar a subjetividade no seu fazer e contar sobre suas experiências pode auxiliar o sujeito a encontrar os sentidos de uma prática.

Josso (2004), uma autora que representa um marco na pesquisa sobre História de Vida, trabalhou no campo da formação centrada no sujeito aprendente, utilizando a metodologia de pesquisa-formação. Compreende a formação como um processo autoformativo, na medida em que o sujeito conhece a si mesmo por meio de uma abordagem intersubjetiva. Ao utilizar a narrativa como referencial para o conhecimento de si, reconhece a singularidade dos processos de formação, os quais têm o poder de transformar “ [...] a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez [...] ” (p. 58).

Diferente do discurso oral, no qual a simultaneidade da fala e do pensamento dificulta uma reflexão sobre a mensagem, a narrativa escrita é um discurso secundário que mobiliza o pensar e o repensar do objeto em questão.

Como processo ontológico, a narrativa encerra uma peculiar percepção da realidade, focada através de um universo de crenças construídas a partir de vivências e

valores. Revela um modo de pensar e sentir o mundo, no qual o sujeito percebe a si mesmo, um mundo pessoal. É um veículo de produção de significado, pois as experiências são compostas de conteúdo e de um artifício narrativo, que mostra nas suas sutis nuances uma singular característica.

Entretanto, Bruner (2001, p 47) pondera: “ [...] para que a narrativa se transforme em um instrumento da mente no lugar da produção de significado, é preciso trabalho de nossa parte - precisamos lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la”. Dessa forma propõe **elementos universais**, que também são culturais, para tratar as realidades narradas. Selecionei seis deles, os quais estão explicitados a seguir.

As realidades narradas são construídas ao redor de um **problema central**, que expressa um tempo e uma circunstância. Os problemas estão no centro das realidades narradas.

As **ações narrativas implicam estados intencionais** e não têm relações de causa e efeito. Os sujeitos não agem por acaso, mas são motivados por crenças, valores, desejos, teorias etc. O discurso narrativo se desenvolve porque existem motivos que o justificam. Além da sequência de fatos, há uma avaliação implícita dos eventos contados.

A **compreensão da narrativa é hermenêutica**, pois as histórias não possuem uma interpretação exclusiva, são compostas de múltiplos significados. Os significados das partes de uma narrativa contribuem para a compreensão do todo e os significados do todo conferem pertinência a cada uma de suas partes. Bruner (2001, p. 119) explica:

O que é particularmente interessante em relação a uma história como uma estrutura é a rua de mão dupla na qual ela anda entre suas partes e o todo. Os eventos, ao serem recontados, assumem significados no contexto da história como um todo. Mas a história como um todo é algo que é construído a partir de suas partes. Esta perseguição em círculos entre as partes e o todo leva o nome formidável de “circulo hermenêutico”, e é ele que faz com que as histórias fiquem sujeitas à

interpretação, não à explicação. Você não pode explicar uma história; tudo que você pode fazer é dar a ela várias interpretações.

Há uma **estrutura de tempo consignada na narrativa**, ou seja, há um tempo humanamente relevante. Não é o relógio que segmenta o tempo, mas sim os elementos cruciais e significativos, cuja importância é atribuída pelo protagonista da história.

As narrativas têm uma **canonicidade implícita**. Podem apresentar a realidade costumeira, o que é esperado e legítimo, e ao mesmo tempo inovarem tacitamente e romperem com os roteiros convencionais.

A **extensibilidade histórica da narrativa** é caracterizada pela expansão de seus personagens que estão presentes nas partes narradas, uma após outra. A história se expande, relatando os percursos de seus personagens e os episódios são separados por pontos decisivos de mudança.

Em seu estudo, Galvão (2005) aponta três potencialidades das narrativas: como processo de reflexão pedagógica, como metodologia de investigação em educação e como processo de formação. Entretanto, na visão da educação como prática social histórica, os processos se justapõem e se explicam complementarmente.

Como metodologia de investigação, a narrativa desvela as concepções sobre um determinado conhecimento e os modos de praticar a profissão. Proporciona a organização das ideias por meio da reconstituição dos fatos, a tomada de consciência de seu próprio fazer, a partilha de experiências, a construção do futuro a partir da revisão do passado etc. Entre muitas possibilidades, tem o poder de dar um passado histórico aos sujeitos, por meio de suas próprias narrativas. Neste aspecto é que o processo investigativo se imbrica com o processo de formação. A narrativa evidencia a relação investigação e formação, na medida em que coloca em confronto saberes diferenciados, oriundos de percursos singulares os quais refletem aprendizagens personalizadas.

O registro escrito *online* no diário de bordo

Ao abordar a necessidade de lucidez de pensamento diante do modo de pensar dominante e simplificador aliado aos mecanismos de incompreensão da personalidade humana multifacetada, Morin (2000) recomenda a todas as pessoas a escrita de um diário e a reflexão sobre os acontecimentos vivenciados, como instrumentos para o aprendizado da auto-observação. A aptidão reflexiva do ser humano seria utilizada para considerar-se a si mesmo ao se desdobrar na observação do outro.

Quando o sujeito escreve sobre suas ações, também escreve sobre si. Não é uma escrita puramente descritiva e asséptica, desprovida de sentimentos, valores e sentido, pois é banhada pela subjetividade. O sujeito expõe sua alma porque fala a partir de seus motivos pessoais e de suas próprias experiências vivenciadas. O registro escrito revela essa “alma” e todas as suas circunstâncias. Ao traduzir a parábola da carruagem, contada no *Katha Upanishad*, Ravindra (1991) acrescenta luz ao cenário no qual o cocheiro - a alma (*buddhi*) - tem seu lugar:

[...] o corpo humano é como uma carruagem cujos corcéis são os sentidos; a mente ou intelecto discursivo (**manas**), as rédeas; a alma ou intelecto contemplativo (**buddhi**), o cocheiro; e o Eu (**Atman**), o proprietário da carruagem. **Buddhi** é a inteligência integrada que se situa entre a mente humana e o Espírito, entre o que está em baixo e o que está em cima, entre o individual e o cósmico. É a vontade que pode orientar um ser humano à luz do Espírito e dar direção à mente e aos sentidos. Por outro lado, se os sentidos tornam-se desobedientes como os corcéis de uma carruagem, eles afetam a mente, o que, por sua vez, leva à dissipação e fragmentação de **buddhi**. **Buddhi** possui um caráter anfíbio: pode mergulhar e permanecer no mundo inferior da matéria ou pode voar para reinos superiores do Espírito (p. 36, grifos do autor).

A pesquisa de Sabbag (2005) sobre o “potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade docente” traz elementos para a compreensão do papel do registro na construção das nossas identidades, durante o processo da formação dos gestores, no projeto Escola de Gestores.

Entendo o registro significativo justamente como aquele que revela o que a Vida inscreve em cada um de nós e, com isso, possibilita uma

revisão de nós mesmos em outros tempos, em outras situações, de modo a nos oferecer oportunidades para percebermos nossa constituição identitária em processo, no rol da trajetória de vida e de profissão (SABBAG, 2005, p.16).

Em outras palavras, ao escrever sobre suas ações, o sujeito pode olhar a si mesmo através de seu registro. É uma oportunidade para rever-se, observar sua imagem delineada pelas próprias palavras, de ver-se refletido no espelho e tomar decisões sobre suas próximas ações. Nesse sentido é que pode tomar consciência do processo singular da construção da sua identidade, porque as pessoas constroem sentidos diferenciados durante sua existência.

Ler o registro de outro é entrar em contato com a experiência deste outro. Melhor ler seu próprio registro sem a preocupação de trilhar o mesmo caminho, mas sim com a intenção de reconhecer e aceitar que os caminhos são únicos. Ler o seu próprio registro é perceber-se como *um outro-em-si*. É tomar consciência de si e das transformações pelas quais passa (*ibid.*).

Num tear virtual, Sabbag (2005) tece com os pensamentos de Wallon, Ciampa e Leontiev, entre outros, e cria um construto da “constituição da identidade”. Por meio do registro, o sujeito percebe sua ação pela sua consciência, que, por sua vez, pode pensar outras ações. Em contato com os outros, os seres vivenciam novas ações que podem ser objeto de novas reflexões. Ao relatar os fatos vivenciados, o sujeito reconstrói a sua representação da realidade, impregnado-a de novos sentidos que têm o poder de transformar a própria realidade. Ao mesmo tempo em que, por meio da escrita, o sujeito representa sua fala interior, o faz com o desejo de poder partilhá-la com um interlocutor, no anseio de estabelecer uma comunicação.

Para a pessoa que conta, que deseja tornar público o que traz em si – o sentido que atribuiu aos fatos – a comunicação parece revelar o caráter duplamente significativo: além da marca emocional que qualifica o conteúdo passível de ser compartilhado como significativo para a pessoa, protagonizando-a, portanto, é também significativa a escolha desse interlocutor para compartilhar sentidos. Isso revela a relação de cumplicidade com o interlocutor, com o qual se deseja compartilhar o contágio emocional do episódio que o marcara (*ibid.*, p. 129).

Outras palavras de Sabbag (2005, p.129, grifos do autor) completam essa ideia com beleza: “Talvez haja o desejo de compartilhar esse protagonismo da história individual para que o outro *tome parte*, participe de algum modo, construindo pelas vias emocionais, uma forma de protagonismo coletivo”.

O conhecimento sobre si passa pelo conhecimento das relações consigo mesmo e das relações com os outros. Em contínua metamorfose e alimentada por movimentos intrasubjetivos e intersubjetivos, cada pessoa constrói a sua identidade. Esse é o ideal humano – a eterna construção e reconstrução de si mesmo junto com os outros – rumo à sua individualidade, autonomia e emancipação.

“Toda experiência que um indivíduo tem com o outro é função do encontro com ele próprio. O homem vai atingindo o conhecimento de si na medida em que se revela. Esse conhecimento de si cresce na medida em que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece **no encontro** com o outro” (FAZENDA, 1994, p. 55, grifos do autor).

Fazenda (2003a), ao revisitar seus estudos, enfatizou a importância do registro das experiências vividas pelo fato de se constituírem na possibilidade da inovação e da análise interdisciplinar. “O registro das experiências vividas pode gerar novas perspectivas, depende do exercício interdisciplinar de captar delas o movimento dialético e contraditório que elas encerram” (FAZENDA, 2003a, p. 66).

Esse movimento dialético lança mão do registro e da memória para realizar uma releitura crítica dos fatos ocorridos. Através da memória o sujeito retorna a esses fatos com um olhar, que se renova e se modifica a cada retorno, retratando estados subjetivos e significados distintos. Novos sentidos são construídos pelo movimento dialógico do velho e do novo.

A metáfora do TAO me permitiu compreender o paradoxo e incompletude dessa autoformação, ou seja, um movimento dialógico inconciliável, perene e espiralado, contido na relação da permanência e da mudança. Nas palavras de Pineau (2003, p.163): “permanência do processo em razão da mudança permanente das formas, nunca nem definitivamente e nem completamente formadas”.

IV

A CONSTRUÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NAS NARRATIVAS DOS DIÁRIOS DE BORDO

Nos últimos anos, pelo fato de ter vivenciado papéis de gestora e formadora de gestores escolares em programas de formação presenciais e *online*, senti-me confortável no lugar de professora orientadora no Curso Piloto da Escola de Gestores. Este sentimento pode ser traduzido por uma certa familiaridade acerca das questões tecnológicas, epistemológicas e praxeológicas, que envolvem estas experiências. Identifiquei, no contexto profissional de cada gestor, as mesmas situações e desafios que conheci ao longo do processo construtivo de minha identidade como gestora e formadora de gestores.

No ambiente virtual eProInfo, utilizado no Curso Escola de Gestores, as ferramentas de comunicação, em especial o fórum, tiveram um importante papel no suporte à intersubjetividade. A integração entre todos os participantes do curso, os debates teóricos e práticos, as trocas de experiências e o acompanhamento das atividades foram subsidiados pelo uso de oito fóruns²¹ criados ao longo do curso. A comunicação com o professor orientador para avaliação dos planos e projetos de cada escola foi viabilizada com o uso da ferramenta biblioteca.

Contudo, a utilização de outra ferramenta de comunicação no ambiente virtual – o diário de bordo – permitiu-me um contato reservado com cada um dos gestores. Neste caso, a privacidade comunicativa foi resguardada e os cursistas sabiam que somente eu faria a leitura de seus relatos. As mensagens postadas permaneceram acumuladas e ordenadas por data, o que facilitou a recuperação e leitura de todo seu conteúdo durante o transcorrer da formação.

²¹ Cada fórum foi criado com um objetivo específico, tais como: socialização, recreação, discussão de textos, acompanhamento de atividades na escola. Suas temáticas estão explicitadas nos seus títulos: Apresentação, Café, Gestão democrática e suas implicações, Acompanhamento, Papel do gestor, Gestão de conhecimento, Acompanhamento do plano estratégico, Reflexão sobre projeto e papel do gestor.

No Curso Piloto, o diário de bordo foi projetado para captar, através do registro escrito, as impressões dos gestores, na forma de reflexão acerca do próprio processo de evolução pessoal e participação no curso. Foi considerado essencialmente como uma ferramenta avaliativa, na medida em que os participantes tinham de postar mensagens ao final de cada um dos cinco módulos, expressando suas dificuldades, superações e conquistas com relação às experiências do curso. Formalmente, com relação ao diário de bordo, preenchi dois documentos de acompanhamento e controle, encaminhados à coordenação do curso ao final de cada módulo: uma planilha com o apontamento individual do cumprimento da tarefa e um relatório síntese sobre os conteúdos dos diários postados no período.

Assim que li, porém, as primeiras mensagens e iniciei a composição das primeiras respostas no diário de bordo, minha atenção foi despertada pelo teor das narrativas. Percebi um potencial oculto na ferramenta de um ambiente virtual de aprendizagem, não explicitado no próprio ambiente ou nas orientações do próprio curso: o diário de bordo como um dos instrumentos de reflexão intrassubjetiva e troca intersubjetiva, no qual uma atitude interdisciplinar poderia ter lugar, bem como ser desenvolvida.

Intuí que, por meio do diário de bordo, eu poderia acompanhar aspectos processuais da formação de cada gestor, principalmente os relacionados aos seus sentimentos, intencionalidades e significados. Aspectos estes, imbricados à construção de um saber, aliados a um saber-fazer e ao ser racional e emocional, porque, segundo Maturana (2002), a base da razão é a emoção.

Apesar de atender quarenta alunos no ambiente, número que considero excessivo, procurei devolver as mensagens com respostas, às vezes curtas, mas expressivas, por entender, como Capra (2002, p.123), que pudesse intervir através de “perturbações significativas”. A intenção foi responder às mensagens com pequenas devolutivas estimuladoras, sem a pretensão de abarcar a função das outras ferramentas de comunicação, tal como o fórum, *lócus* de debate e construção coletiva de conhecimento.

Logo de início, no curso, cada gestor enfrentou o desafio de mobilizar a sua comunidade escolar para juntos diagnosticarem suas dificuldades, elegerem um aspecto prioritário da realidade escolar e definirem um plano de ação interventora. Toda a tática foi subsidiada por materiais, distribuídos no curso, os quais tratam de indicadores da qualidade na educação, tais como o INDIQUE e o PDE.

Em resposta às primeiras mensagens postadas pelos gestores, preparei um texto básico, o qual sofreu pequenos acréscimos e alterações, para cada gestor, conforme a necessidade particular de cada mensagem. Pretendi que os gestores contassem, naquele espaço reservado, as suas inquietações, seus sentimentos e que encontrassem na minha pessoa a confiança necessária para fazê-lo. Nessa primeira mensagem, assumi a atitude receptiva às falas dos gestores e incentivei-os a escreverem confortavelmente:

Querido(a)

Obrigada pelo seu primeiro diário! Este espaço pode ser usado para contar sobre o processo vivenciado durante o módulo. Pode contar sobre as experiências significativas, o que mais gostou, o que aprendeu, o que gostaria de ter realizado e não conseguiu realizar. Pode fazer depoimentos e relatos das ocorrências. Enfim é um diário! Para o Projeto Escola de Gestores ele é muito valioso, pois retrata uma infinidade de aspectos do curso, sob o olhar de cada participante. Portanto, não poupe palavras. Você terá oportunidade de fazer um diário ao final do módulo II. Combinado? Beijo, Ana Maria

Nem todos esperaram o final do módulo II para enviar novas mensagens e nem todos enviaram seu diário. Estímulos semelhantes e reações diferentes. Diante do relato de cada gestor reconheci a singularidade de suas histórias pessoais, percebi o sentido atribuído aos fatos e aos desafios, entrei em empatia com suas dificuldades, alegrias e conquistas. Diante de cada retrato escrito, o sentimento que se apossou de mim foi o desejo de contribuir com uma orientação, antes de fazer qualquer julgamento de valor ou verdade. Minhas respostas a essas narrativas foram produzidas com a

intenção de anunciar o meu respeito à subjetividade de meus interlocutores, bem como estabelecer uma cumplicidade.

A partir da leitura e devolutiva dos registros escritos notei a carga emocional contida neles, como a emoldurar as situações complexas que emergiram nas empreitadas do curso. Apesar das narrativas abordarem, no geral, as atividades do curso e a repercussão destas na escola, cada mensagem e cada um dos diários mereceu uma interpretação diferenciada, pelas suas idiossincrasias. Enredos similares em singulares cenários.

Mas uma característica comum se revelou logo após o primeiro módulo presencial e mesmo durante o curso. Os cursistas se posicionaram com relação ao sentimento de isolamento na função gestora. Ao descobrirem que têm problemas semelhantes em circunstâncias emergentes do cotidiano, os gestores encontraram apoio de seus pares. Circunstâncias parecidas foram relatadas em diferentes formatos:

Quando fui convidada para participar do curso Escola de Gestores, foi como se uma porta começasse a se abrir, e ao ouvir alguns depoimentos no encontro presencial, percebi que nessa caminhada eu não estou sozinha, e que as dificuldades que sinto são comuns a outras pessoas na mesma função, o que me fortaleceu e me deu forças para continuar. (AL)

Nesses dois dias pude interagir com os outros diretores e aprender mais, tirando lições e acessando novas ideias; confirmando assim que os problemas acontecem em todos os lugares. (CL)

Querida Ana, Estou muito feliz por estar participando deste curso. Para mim foi um presente. Muitas vezes me sentia desmotivada diante de tantas dificuldades que encontrava na escola. O encontro com outros gestores foi algo muito valioso para mim, pois vi que a minha realidade não era diferente das outras. (MR)

A Escola de Gestores tem proporcionado a troca de experiências, a confirmação das mesmas dificuldades do dia a dia, e tem sido uma LUZ no fundo do túnel, pois quando pensamos já estar esgotados todos os recursos, surge uma alternativa de algum colega.(AG)

Relembrei os sentimentos de isolamento enquanto gestora de escola pública e me inspirei na atitude interdisciplinar de parceria para interagir com os gestores em formação.

No desenrolar dos módulos, uma inquietação foi se apoderando de minha pessoa, em função da minha tomada de consciência sobre a incompletude da ação formadora. Como gestora, formadora de gestores e pesquisadora, senti que era preciso refletir sobre a minha prática e avançar. Não a partir das minhas crenças oriundas da experiência de vida, nem pela identificação com as mesmas dificuldades no fazer dos gestores. Mas, a partir de uma investigação que me permitisse prosseguir na **construção da atitude interdisciplinar na formação online.**

Na totalidade dos diários de bordo, foquei os relatos como parcelas de histórias de vida e procurei ler os registros pelo filtro da complexidade: transitar entre o todo e as suas partes, perceber como essas partes se relacionam. Os elementos constitutivos dos textos emergiram caoticamente. Não faria sentido comparar as narrativas para abstrair delas algumas generalizações, porque na explicação de Dominicé (1988, p. 147), “cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”.

Optei por compreender cada narrativa, analisar a forma como seus elementos interagem e interpretar seus sentidos. Para tanto utilizei os elementos universais para tratamento de realidades narradas, de Bruner (2001): a narrativa tem sempre um **problema central**; as ações narrativas implicam **estados intencionais**; a **compreensão da narrativa é hermenêutica**; há uma **estrutura de tempo consignada na narrativa**; as narrativas têm uma **canonicidade implícita**; há uma **extensibilidade histórica da narrativa**.

Apresento, na íntegra, os diários de três gestores, seguidos dos respectivos cenários interpretativos. Foram escolhidos por dois critérios: a disposição de seus autores em escrevê-los, além da quantidade de diários mínima esperada, ou seja ao final de cada um dos cinco módulos; e o desejo de seus autores em registrar suas reflexões, verdadeiros mergulhos em seus poços iniciáticos.

Os autores dos diários não estão identificados e seus nomes foram substituídos por nomes fictícios: Ceci, Lola e Tina. Também foi substituído o nome de uma escola citada em um dos relatos.

O diário de bordo de Lola: esforços para superar a visão linear

03/09/2005

Narrativa de Lola:

Gente, estou péssima, quando me vi sozinha sem saber direito o que fazer com tanta informação nova e atividades tive vontade de gritar SOCOOOOORO, aí resolvi registrar no diário de bordo, minhas angústias, para que vocês acompanhem meu drama. Será que eu chego ao final? Não me deixem só. Beijos, Lola

10/09/2005

Mensagem de Ana:

Querida Lola, Você não está só! A primeira impressão é de solidão, pois a sala de aula presencial esvaziou e não vemos o professor e colega neste espaço. Use este espaço à vontade. Estou "ouvindo você". Obrigada pelo seu primeiro diário! Este espaço pode ser usado para contar sobre o processo vivenciado durante o módulo. Pode contar sobre as experiências significativas, o que mais gostou, o que aprendeu, o que gostaria de ter

realizado e não conseguiu realizar. Pode fazer depoimentos e relatos das ocorrências. Enfim é um diário! Para o Projeto Escola de Gestores ele é muito valioso, pois retrata uma infinidade de aspectos do curso, sob o olhar de cada participante. Portanto, não poupe palavras. Você terá oportunidade de fazer o próximo diário ao final do módulo II.
Combinado? Beijo, Ana Maria

18/09/2005

Narrativa de Lola:

Só venho neste espaço quando não sei o que fazer, como todos sabem ainda estou em fase de adaptação e tenho sentido dificuldades de implantação do INDIQUE, pois não tenho como reproduzir o material, alguns colegas são resistentes a novas atividades principalmente tratando-se de avaliação dos processos de ensino aprendizagem, mobilizar pais que não estão habituados a trabalhar junto com a escola, os únicos com disposição são os alunos e é com estes que pretendo contar.

20/09/2005

Mensagem de Ana:

Querida Lola, Seu depoimento é muito importante, pois está retratando o encaminhamento do curso lá na escola. Mas peço que você fale sobre isto no fórum "Acompanhamento". Assim todos podemos conversar a respeito e trocar ideias. Beijo, Ana.

20/10/2005

Narrativa de Lola:

Hoje comecei a reproduzir os documentos do INDIQUE, para trabalhar com os professores no horário de estudo, na próxima terça feira, pensei inicialmente mostrar todos os instrumentos para definir as frentes de trabalho e promover um clima de cumplicidade

com o grupo. ..Sinto que eles estão precisando de um empurrãozinho para cair na real e melhorar sua atuação em sala de aula. Espero que eu tenha coragem suficiente para não desistir de fazer da escola um espaço de produção de conhecimento.

28/10/2005

Mensagem de Ana:

Querida Lola, é importante contar isto no fórum de Acompanhamento. OK? Bj, Ana

02/11/2005

Narrativa de Lola:

Auto avaliação: A cada encontro novas conquistas e dificuldades são trabalhadas de forma diferente por nos cursistas, graças as interações constantes dos PAs e da professora Ana, que possibilitam a valorização das diferenças e ao mesmo tempo dos talentos individuais que são postos em evidência nos mostrando o quanto somos capazes, quando nos pré dispomos a compartilhar nossas potencialidades e ranços as vezes tão arraigados as nossas vaidades que nem nos damos conta da sua existência em nossas atitudes cotidianas. Esse módulo embora não estivéssemos trabalhando nas máquinas por todo o tempo, permitiu uma interação ainda maior com todo o grupo, uma vez que, a cada nova tarefa, estivemos agrupados com pessoas diferentes com outras percepções diferentes da nossa e que permitiu uma maior troca de experiência e conseqüentemente uma maior aprendizagem. Valeu!!!

5/11/2005

Mensagem de Ana:

Também gostei da interação no módulo III e você contribuiu muito com a sua participação.

15/11/2005

Narrativa de Lola:

Hoje está difícil abrir o fórum no módulo IV, não sei se é a minha máquina ou se há muitos colegas acessando para adiantar o trabalho, quero deixar aqui registrado a valiosa colaboração dos PAs, também da pró Ana e dos colegas que de pronto entenderam meu drama com relação ao texto. Fiquei feliz porque não foi só eu que tive dificuldade em encontrá-lo assim me sinto menos burra. Beijos carinhosos.

16/11/2005

Mensagem de Ana:

Querida Lola, o ambiente EproInfo é novo para vocês e esta dificuldade é normal. Beijão,
Ana

20/11/2005

Narrativa de Lola:

O texto de Maria Elizabeth é muito bom, traz uma orientação clara quanto ao conceito evidenciando o papel de cada um no desenvolvimento de um projeto escolar, no entanto quando as pessoas envolvidas são chamadas a responder de maneira mais efetiva e produtiva, é como se jogasse um balde de água fria em suas cabeças, são mil desculpas para não se envolverem, as vezes da vontade de desistir, é complicado mexer com gente, cujo compromisso com a escola é cumprir mediocrementemente uma carga horária e mais nada. Vou trabalhar apenas com aqueles que querem, é mais saudável trabalhar pouco com qualidade, do que muito e não da em nada. O computador da escola pifou, não tenho recurso para consertar então para finalizar os últimos ajustes no projeto terei que fazer em casa, onde só tenho chegado depois das 22:30 por isso vou demorar um pouco mais para enviá-lo. Não posso deixar de registrar aqui o trabalho de Linda, que tem dado uma força muito grande e Mary o apoio constante valeu!!

22/11/2005

Mensagem de Ana:

Oi Lola, trabalhar com aqueles que querem é um bom começo. Os bons resultados desta ação podem ser uma motivação para atrair mais interessados. Sua prática irá mudando a escola aos poucos. Beijo, Ana

06/12/2005

Narrativa de Lola:

Chegamos ao final de uma etapa difícil, às vezes complicada mas gratificante, conseguir realizar tarefas que antes achava impossível e muito bom. Fazer uma retrospectiva do primeiro momento até hoje e acreditar que somos fortes não só com relação a máquina, como em fazer a escola acreditar que juntos somos mais fortes e que podemos mais. Os instrumentos do INDIQUE, Gestores de Az, constituem-se instrumentos de aperfeiçoamento dos processos de gestão e embasamento para o desenvolvimento de projetos para todos os segmentos da escola implantarem e implementarem processos de avaliação e acompanhamento de todas as atividades pedagógicas e administrativas. Talvez não possamos obter resultados imediatos, mas em breve tempo, teremos outra realidade em nossas escolas a partir do compromisso e envolvimento de todos. Beijos e muito obrigado! Lola

Toda a narrativa de Lola é permeada por um forte temor com relação ao curso, à tecnologia adotada, à modalidade semipresencial e às demandas de trabalho que devem ser implementadas na escola. O fio condutor ou o problema central, em todos os relatos, é o fato dela ser refém de uma insegurança, o que a torna dependente para tomar qualquer decisão.

Essa dependência é anunciada logo no primeiro diário, mas encontra-se presente em cada um deles:

... aí resolvi registrar no diário de bordo, minhas angústias, para que vocês acompanhem meu drama. Será que eu chego ao final? Não me deixem só.

Na primeira resposta, procuro diminuir essa sensação de solidão e coloco-me à disposição para “acompanhar o seu drama”, quando escrevo que estou “ouvindo” o que ela tem a dizer. Procuro estabelecer uma amigável relação de parceria. Entretanto, só percebo a sua assumida posição de dependência no seu segundo relato:

Só venho neste espaço quando não sei o que fazer...

Essa declaração vem acompanhada da relação das suas dificuldades na escola, arroladas linearmente, para justificar uma decisão sobre uma ação que, na sua visão, só poderá ser desenvolvida com a ajuda dos alunos:

... tenho sentido dificuldades de implantação do INDIQUE, pois não tenho como reproduzir o material (para a equipe escolar), alguns colegas são resistentes a novas atividades principalmente tratando-se de avaliação dos processos de ensino aprendizagem, mobilizar pais que não estão habituados a trabalhar junto com a escola, os únicos com disposição são os alunos e é com estes que pretendo contar.

No primeiro diário há uma solicitação de ajuda, quando “grita por “socorro”. Mas no segundo diário há um cenário preparado para introduzir os motivos de algum próximo e possível desfecho: o insucesso da ação ou a desistência da gestora. Há uma intencionalidade no relato, isto é, revelar a impotência da gestora diante das circunstâncias adversas que enfrenta. Há uma crença de que a culpa está nas restrições materiais e na indisponibilidade das pessoas.

A narrativa, nestes dois primeiros tempos, mostra que, possivelmente, Lola não percebe a escola como uma cultura em construção, na qual há partilha de interesses, significados latentes e historicidade. Também não há indícios de trabalho coletivo alimentado pela comunicação e intersubjetividade. Falta-lhe a visão do pensamento

sistêmico e a percepção de que tem o poder de mobilizar sua equipe para a participação, a corresponsabilidade e a autonomia.

Em síntese, a gestora necessita de orientação e novos elementos que a auxiliem no enfrentamento de uma situação tão desfavorável. Precisa saber como organizar a participação dos educadores e pais, para que, no contexto de uma ação política, possam assumir o compromisso de pensar e fazer o processo educativo.

Na impossibilidade de desenvolver uma ajuda particular na ferramenta do diário de bordo, pela inadequação do espaço e pela exiguidade de tempo para atender todos os gestores, recomendo que ela “fale” sobre seu problema no fórum “Acompanhamento”, no qual faço a mediação entre os participantes. Além de ser a ferramenta apropriada para receber a questão, a gestora pode conversar com os outros cursistas, interlocutores dispostos a debater e compartilhar tais problemas. Na formação *online*, o fórum pode constituir-se como uma comunidade de aprendizagem colaborativa e se desenvolve em condições diferenciadas dos encontros presenciais. Ao possibilitar a conversa de todos com todos, em tempos kairológicos, facilita a interação *online*, na qual a participação é valorizada. A aprendizagem colaborativa ocorre na medida em que as mensagens postadas permanecem registradas e disponíveis para o debate reflexivo.

A estrutura de tempo dos diários de Lola informa que foram produzidos em momentos relevantes, sempre relatando as mudanças de rumo no curso ou na escola. Tanto que, decorridos 30 dias, Lola retorna ao diário para dizer que retomou a ação na escola, justifica a necessidade de criar uma cumplicidade entre os elementos de equipe e encontrou uma forma de fazê-lo:

Hoje comecei a reproduzir os documentos do INDIQUE, para trabalhar com os professores no horário de estudo, na próxima terça feira, pensei inicialmente mostrar todos os instrumentos para definir as frentes de trabalho e promover um clima de cumplicidade com o grupo.

Entretanto, persiste o sentimento de insegurança:

Espero que eu tenha coragem suficiente para não desistir de fazer da escola um espaço de produção de conhecimento.

Um fato relevante para Lola ocorre no curso e merece seu registro no diário. Durante o módulo IV, no período de atividades à distância, os professores assistentes realizam reuniões presenciais com o seu grupo de gestores. Foi algo muito significativo para ela, visto que recebeu orientações, esclareceu suas dúvidas, partilhou suas inquietações com outros cursistas, entre outros possíveis acontecimentos. Sua insegurança é amenizada com a troca de experiências e ela se sente revigorada, com ânimo restabelecido:

Esse módulo embora não estivéssemos trabalhando nas máquinas por todo o tempo, permitiu uma interação ainda maior com todo o grupo, uma vez que, a cada nova tarefa, estivemos agrupados com pessoas diferentes com outras percepções diferentes da nossa e que permitiu uma maior troca de experiência e conseqüentemente uma maior aprendizagem. valeu!!!

A dificuldade com o encaminhamento das atividades na escola associada à pouca familiaridade com os recursos tecnológicos alçou a gestora a essa condição de dependência. Apesar da formação *online* no Curso Escola de Gestores ter se preocupado com uma boa distribuição dos conteúdos e atividades pelas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, a adaptação no uso de toda a tecnologia é processual e lenta. Lola se ressentia da pouca habilidade em navegar pelo ambiente virtual, fato que contribuiu para baixar sua autoestima:

Fiquei feliz porque não foi só eu que tive dificuldade em encontrá-lo assim me sinto menos burra...

Procuro minimizar esse sentimento colocando-a em situação de igualdade com os outros cursistas, baseada em fatos reais:

Querida Lola, o ambiente EproInfo é novo para vocês e esta dificuldade é normal...

Lola reconhece a validade do texto sobre projeto escolar, mas tem dificuldades em implantar as novas ideias na sua escola. Existe uma distância entre os conceitos estudados e a realidade que vivencia:

O texto de Maria Elizabeth é muito bom, traz uma orientação clara quanto ao conceito evidenciando o papel de cada um no desenvolvimento de um projeto escolar, no entanto quando as pessoas envolvidas são chamadas a responder de maneira mais efetiva e produtiva, é como se jogasse um balde de água fria em suas cabeças, são mil desculpas para não se envolverem, as vezes da vontade de desistir, é complicado mexer com gente, cujo compromisso com a escola é cumprir mediocrementemente uma carga horária e mais nada.

Teoria e prática são compreendidas como duas polaridades excludentes entre si. Estão desvinculadas na percepção de Lola, que ainda não pensou em alguma estratégia para mobilizar sua equipe. Este conhecimento ainda precisa ser construído, através de uma formação permanente em serviço. Ainda insiste em trabalhar somente com os alunos:

Vou trabalhar apenas com aqueles que querem, é mais saudável trabalhar pouco com qualidade, do que muito e não dar em nada.

Diante dessa determinação, que é mantida desde o início do curso, tenho a intenção de explicar-lhe, em poucas palavras, que a mobilização de outros segmentos é processual. Estimulo a começar um trabalho que poderá ser ampliado aos poucos para a sua equipe:

... trabalhar com aqueles que querem é um bom começo. Os bons resultados desta ação podem ser uma motivação para atrair mais interessados. Sua prática irá mudando a escola aos poucos.

Lola termina o curso fazendo um balanço de seu percurso, no estilo de “final feliz”. Reconhece suas dificuldades iniciais e seus avanços. Sente-se recompensada

com a superação de si mesma e acredita que em breve futuro ocorrerão mudanças no compromisso participativo de sua equipe:

Chegamos ao final de uma etapa difícil, às vezes complicada mas gratificante, conseguir realizar tarefas que antes achava impossível é muito bom... fazer a escola acreditar que juntos somos mais fortes e que podemos mais... Talvez não possamos obter resultados imediatos, mas em breve tempo, teremos outra realidade em nossas escolas a partir do compromisso e envolvimento de todos.

Talvez, esse quadro esperançoso não se concretize “em breve tempo”, mas há um caminho que começa a ser vislumbrado, através do uso do bom material que o curso ofereceu.

Os instrumentos do INDIQUE, Gestores de AZ²², constituem-se instrumentos de aperfeiçoamento dos processos de gestão e embasamento para o desenvolvimento de projetos para todos os segmentos da escola implantarem e implementarem processos de avaliação e acompanhamento de todas as atividades pedagógicas e administrativas.

A atitude interdisciplinar assumida com Lola procurou reduzir a sua insegurança e sensação de isolamento. A formação de Lola apenas teve início e não pôde esgotar-se neste curso. A mudança de sua prática, rumo às expectativas do Projeto Piloto Escola de Gestores poderá ser realizada de maneira processual, por meio de uma continuidade da formação em serviço. Na gestão escolar, não basta saber somente o que necessita ser feito e onde se quer chegar. Há um conhecimento que precisa ser adquirido pela vivência à luz de concepções, pelo jogo dialógico da teoria e prática. O curso lhe deu embasamento para implementar processos avaliativos, ações de intervenção, acompanhamento e controle, necessários à prática administrativa. Contudo, o sentido estratégico pertinente a estas competências não pode caracterizar-se como uma ação mecânica e linear, mas sim, como uma ação política contextualizada

²² A gestora faz referência ao material de capacitação: *Ofício de Gestor: Escola de A a Z*, um guia para diretores e professores observarem e apoiarem processos de melhoria da qualidade do ensino e da educação, publicado em quatro volumes pela Fundação Victor Civita e Protagonistés, em 2005.

a ser vivenciada, fundamentada na compreensão da natureza intersubjetiva da prática participativa. Plagiando Maturana (2000, p. 87), “a diferença é a história”, porque os sistemas vivos mudam congruentemente, em interação uns com os outros, ou seja, na coexistência.

O diário de bordo de Ceci: percepção sistêmica da cultura escolar

22/09/2005

Narrativa de Ceci:

Relato referente a família TED: As atividades mais significativas do módulo I: foi na prática reunir nossa comunidade escolar e dividir com ela o novo desafio, foi bom ouvir de cada um suas sugestões referentes aos desempenhos escolares. Estamos praticamente falando a mesma linguagem, diminuindo as dificuldades do alunado, na leitura, escrita e contagem, dando reforço no contra turno e também trabalhando com o lúdico, é a forma de atrair os pais, pois ainda falta socializá-los. Reuniões não bastam, é preciso muito mais; a curto prazo é difícil mas, não custa tentar recuperar o aprendizado, ainda está em tempo.

24/09/2005

Mensagem de Ana:

Querida Ceci, obrigada pelo seu primeiro diário! É bom reconhecer que as escolas têm os mesmos problemas. Bom também é trocar experiências, e este curso está promovendo isto! Este espaço pode ser usado para contar sobre o processo vivenciado durante o módulo. Pode contar sobre as experiências significativas, o que mais gostou, o que aprendeu, o que gostaria de ter realizado e não conseguiu realizar. Pode fazer depoimentos e relatos das ocorrências. Enfim é um diário! Para o Projeto Escola de Gestores ele é muito valioso, pois retrata uma infinidade de aspectos do curso, sob o

olhar de cada participante. Portanto, não poupe palavras. Você terá oportunidade de fazer um diário ao final do módulo II. Combinado? Abraço, Ana Maria

17/10/2005

Narrativa de Ceci:

Meu DB. Bom dia! Eu havia feito um relato há pouco, foi tão subjetivo, talvez pelo meu estado de espírito, que quando quis ler o que tinha digitado, cliquei em voltar, aí sumiu. Tudo bem, tentarei novamente... Estou numa paz interior, por ter mexido com os pais, nossa ação é trazê-los para a Escola, num espaço curto de tempo, é desafiante. Em dez anos de Gestão não havia lutado por isso. Travamos a batalha educacional, hoje recebo telefonemas de pais para me dizer que eles são ocupados, que eles têm o que fazer, ofensas etc. Vejo o lado bom, é sinal que estou sendo criticada, que existo, que a Escola existe e que os alunos estão em casa cobrando a presença deles. Nossa estratégia é a Feira de Cultura e Arte, todos professores, funcionários, vices, secretária estão já em plena atividade, coordenando os trabalhos, levantando a estima dos alunos. É chegada a hora dos pais visualizarem os dons de seus filhos, através de trabalhos, teatros, danças, paródias, artesanatos e novas ideias dos alunos. E tudo isso só terá valor se eles (pais) estiverem acompanhando mesmo antes da Feira acontecer. É uma das nossas estratégias.

18/10/2005

Mensagem de Ana:

Ceci... você está no caminho certo. Está mobilizando pessoas que estão acomodadas. É desafiante, mas recompensador. Bj, Ana

19/10/2005

Narrativa de Ceci:

Querido DB, estou me viciando em você, finalmente dei grande passo enviei meu plano de ação, espero que Ana goste.

21/10/2005

Mensagem de Ana:

Querida Ceci, além de gostar tenho a dizer que você é muito dedicada. Bjs, Ana

24/10/2005

Narrativa de Ceci:

Meu DB. bom-dia, enviei meu plano de ação, cujo título Integração da Família na Escola, estou muito ansiosa, se fiz correto. Já estamos em plena atividade, os professores estão coordenando, como disse cada professor para cada turma. E o que mais está me deixando feliz, é que os pais estão participativos, pelo que estou assistindo é bem provável que enriqueçamos nossa ação, com fotos quem sabe até filmagem, vou amadurecer esta ideia. Ah! Profa. Ana, desejo uma boa viagem, é bom tê-la de volta . Bjs no coração.

28/10/2005

Mensagem de Ana:

Ceci, Beijão para você também... Logo estarei de volta com vocês.

02/12/2005

Narrativa de Ceci:

Ana, como vai? Quanto tempo! Fiquei sem acesso à Internet, a Telemar (Técnicos) foram implantar o sistema da Bolsa Escola, desconectaram tudo, fiquei a ver navios, lá

em Itaparica. Bem, mas vamos ao que importa... Meu projeto está todo rascunhado, só não sei se está correto... Está assim: primeiro problemática; Justificativa; Objetivo estratégico; Indicador de Avaliação e o Quadro com cronograma, ações, pessoal envolvido, parcerias, estratégias, indicador e resultado esperado e um resumo da Reunião de Pais e Mestres ocorrida dia 28/11, já em discussão as sugestões dos pais para a execução do projeto em 2006. Também as fotos da Feira que compuseram nosso trabalho neste Curso. Tomara que eu esteja fazendo certo. Hoje estou em Salvador, não trouxe os apontamentos onde devo enviar. Se você ler este DB, por favor comente. Bjs, Ceci

05/12/2005

Narrativa de Ceci:

Ana, que bom você de volta, para a conclusão desse Projeto Piloto. Neste momento posso aqui registrar, que todas as atividades tiveram para minha Escola importância relevante, porque tive o prazer de, a cada atividade, ter a participação da minha equipe, e era bom quando eu pedia ajuda à equipe. Porque estavam sempre prontos a dar uma sugestão, eu logo aproveitava. Depois, em casa, refletia quanto é válido dividir experiências. Só tenho a declarar que valeu, enriqueci meu trabalho e posso dizer que somos gratos ao Curso e, sobretudo aos professores coordenadores e monitores e ao MEC, INEP.

O conteúdo de todos os diários de Ceci revelou que há um eixo central, ao redor do qual toda a narrativa de desenvolve, ou seja, é a preocupação em obter a participação da comunidade escolar, principalmente dos pais, na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Esta ideia, que permeia transversalmente o todo, também está presente em cada diário, em cada parte. O todo está contido nas partes.

O problema central do diário de Ceci é explicitamente categorizado como um desafio. Há uma intencionalidade e há uma meta que precisa ser alcançada, que se imbrica a uma crença implícita no relato: se os pais estiverem presentes nas atividades

da escola, seus filhos se sentirão mais valorizados e isto reverterá em bons resultados na aprendizagem.

No todo, pode-se captar o processo. Através de cada diário, Ceci conta uma única história de dificuldade, esperança, superação e sucesso. Em cada trecho o roteiro se repete em ciclos e a gestora renova a sua disposição para empreender novas ações. As partes estão contidas no todo.

Na seqüência, a seguir, percebemos o caminho que se inicia com a dificuldade e culmina com a conquista, que lhe proporciona uma enorme paz. Por uma questão de estilo narrativo ou por um sentimento de plenitude saboreado na circunstância vitoriosa, o louro colhido é anunciado logo de início.

*... Estou numa paz interior, por ter mexido com os pais (**sucesso**), nossa ação é trazê-los para a escola, num espaço curto de tempo, é desafiante (**dificuldade**). Em dez anos de gestão não havia lutado por isso. Travamos a batalha educacional, hoje recebo telefonemas de pais para me dizer que eles são ocupados, que eles têm o que fazer, ofensas etc. Vejo o lado bom (**esperança**), é sinal que estou sendo criticada, que existo, que a Escola existe e que os alunos estão em casa cobrando a presença deles (**superação**)...*

Na trama das polaridades “desafio da dificuldade e superação da dificuldade”, a gestora percebe a ambiguidade da realidade complexa, pois vê os aspectos positivos e negativos das circunstâncias que decorrem de sua ação interventora. Nesse jogo dialógico, avança na circular recursiva – a sua perene espiral - e retoma, com força, outra batalha na mesma arena do cotidiano escolar.

Ceci trata a equipe escolar de “família TED²³”, o que sugere a valorização das relações humanas em detrimento da visão funcionalista dos afazeres docentes. Há indícios de uma visão sistêmica. Sugere também um comprometimento com a construção da cultura escolar em patamares amigáveis e afetivos, que minimizam o

²³ TED é o acrônimo do nome fictício da escola

isolamento e a fragmentação do trabalho escolar. Ela percebe que a gestão democrática consiste na mediação das relações intersubjetivas e está sempre atenta à participação de todos os segmentos:

... foi bom ouvir de cada um suas sugestões referentes aos desempenhos escolares...

E o que mais me deixa feliz, é que os pais estão participativos...

Neste momento posso aqui registrar, que todas as atividades tiveram para minha Escola importância relevante, porque tive o prazer de, a cada atividade, ter a participação da minha equipe, e era bom quando eu pedia ajuda à equipe. Porque estavam sempre prontos a dar uma sugestão, eu logo aproveitava.

A estrutura de tempo dos diários de bordo de Ceci coincide com o término dos módulos, mas vai além, transcende a lógica mecanicista do cumprimento de tarefa. Produz mais narrativas que abrangem circunstâncias significativas na trajetória do curso. Certamente encontra sentido e prazer ao fazê-las, pois confessa:

Querido DB, estou me viciando em você...

O diário assume uma identidade própria, para Ceci. Chega a estabelecer uma relação afetiva, ao chamá-lo de “Querido DB” ou “Meu DB” e ao cumprimentá-lo: “Meu DB. Bom dia!”. Dirige-se a esse parceiro simbólico, em dias subsequentes, para anunciar a finalização de uma etapa de trabalho, mas com certeza quer me informar porque sabe que estou acompanhando a leitura:

... finalmente dei grande passo, enviei meu plano de ação, espero que Ana goste.

... enviei meu plano de ação... estou muito ansiosa, se fiz correto.

Sente-se confortável ao escrever, consegue expressar seus sentimentos e falar de sua subjetividade:

Eu havia feito um relato há pouco, foi tão subjetivo, talvez pelo meu estado de espírito, que quando quis ler o que tinha digitado, cliquei em voltar, aí sumiu. Tudo bem, tentarei novamente...

Na verdade está apreensiva para obter um *feedback* a respeito de seu plano. Entretanto a devolutiva foi feita em outra ferramenta do ambiente e debatida em fórum específico, com outros gestores participantes do curso.

Ceci reflete sobre sua ação, e provavelmente percebe que está mergulhando no seu poço iniciático como gestora, pesquisadora de seu fazer e em processo de permanente formação:

Depois, em casa, refletia quanto é válido dividir experiências.

Ao mesmo tempo em que, de forma autônoma, constrói seu conhecimento a respeito do fazer de gestora, por meio de sua experiência, necessita validar essa prática através da relação intersubjetiva. Quando relata sua ansiedade para saber se está fazendo corretamente o plano de ação, ou quando torce para ter acertado o projeto, solicita a minha ajuda. Nestes momentos represento uma interlocutora, na qual ela confia e que simbolicamente equivale a consultar seus referenciais teóricos.

A primeira mensagem que postei à Ceci teve por propósito anunciar a possibilidade de troca de experiências ofertadas no curso, pela crença de que a intersubjetividade entre os gestores pode favorecer o debate e reflexão sobre concepções oriundas de vivências em contextos diferenciados:

É bom reconhecer que as escolas têm os mesmos problemas. Bom também é trocar experiências, e este curso está promovendo isto!

Outra mensagem que compreende o desafio de Ceci e procura validar sua prática, completa-se com uma sugestão implícita, ou seja, a mobilização é um processo necessário para ampliar a participação da comunidade:

Ceci... você está no caminho certo. Está mobilizando pessoas que estão acomodadas. É desafiante, mas recompensador. Bj, Ana

Esta interpretação trouxe elementos para a construção da atitude interdisciplinar, a qual concretizou-se durante o curso com mensagens de orientação, com vistas a auxiliar a gestora na consolidação de sua prática. Percebo que a atitude interdisciplinar deve ser complementada, taticamente, pela atitude disciplinar que está contida nas outras ações do curso *online*. Em outras circunstâncias de tempo e espaço poderia alongar-se, por meio do diálogo, e oferecer subsídios para a implementação de uma ação articuladora e mobilizadora de sua equipe escolar. Entretanto, isto não precisa ser feito pela oferta de modelos, pois os seus significados devem roteirizar a sua ação. Uma possibilidade seria, intencionalmente, introduzir esta situação num dos fóruns do curso.

O diário de bordo de Tina: olhar complexo na gestão escolar

07/09/2005

Narrativa de Tina:

A expectativa de um curso é sempre muito grande e esse não fugiu à regra. A vontade de aprender mais, trocar, conhecer experiências de sucesso dos colegas, compartilhar suas dificuldades foram realmente vivenciadas durante esses dias. Uma alegria grande foi também verificar que esse curso seria realizado não só para promover a formação continuada e em serviço do gestor escolar, mas também a oportunidade de fazer uso da tecnologia, tão importante no cotidiano da escola. Foram momentos marcados por um clima de harmonia, confiança, competência da professora e dos monitores e de muita troca entre os colegas, oportunizando aprendizagens colaborativas. Esse relacionamento tende a aumentar, através de e-mail, chat, fórum

etc... Foram realmente dois dias que reforçaram a necessidade de construir na escola uma verdadeira gestão democrática. Tina

10/09/2005

Mensagem de Ana:

Querida Tina, neste curso você poderá falar de sua escola e trocar experiências com os seus colegas. A proposta é promover uma boa interação entre os participantes. Obrigada pelo seu primeiro diário! Este espaço pode ser usado para contar sobre o processo vivenciado durante o módulo. Pode contar sobre as experiências significativas, o que mais gostou, o que aprendeu, o que gostaria de ter realizado e não conseguiu realizar. Pode fazer depoimentos e relatos das ocorrências. Enfim é um diário! Para o Projeto Escola de Gestores ele é muito valioso, pois retrata uma infinidade de aspectos do curso, sob o olhar de cada participante. Portanto, não poupe palavras. Você terá oportunidade de fazer um diário ao final do módulo II. Combinado? Abraço, Ana Maria

26/09/2005

Narrativa de Tina:

Duas semanas de leituras, conversas com colegas da escola, colegas do curso, alunos, alguns pais para uma tomada de decisões de como realizaremos o trabalho proposto pelo curso. Estamos na etapa de mobilização. Hoje à tarde tivemos um encontro com os colegas do curso: trocamos experiências, falamos das dificuldades, ouvimos os colegas com maiores problemas e algumas sugestões foram apresentadas. Todo o grupo está pretendendo trabalhar o INDIQUE, mas a maioria ainda não definiu a dimensão a ser trabalhada. Na nossa, a dimensão escolhida foi AMBIENTE ESCOLAR. Vamos aguardar o desenrolar da atividade para verificarmos a prioridade que será escolhida e elaborarmos o plano de ação.

27/09/2005

Mensagem de Ana:

Olá Tina, quantos avanços! Já contou estas novidades no fórum "Acompanhamento"? Vejo que está encaminhando bem as atividades do curso. Bj, Ana

27/09/2005

Narrativa de Tina:

Tivemos hoje mais um encontro no NTE sob a coordenação de Roberto, que tem muito ajudado o grupo a lidar com essa nova ferramenta: o computador, e conseqüentemente todos poderão interagir mais no curso. É uma oportunidade também que temos de colocar para os colegas o que já tem sido feito na escola e dado resultado e assim as experiências podem ser partilhadas por todos.

28/09/2005

Mensagem de Ana:

Soube que este encontro foi muito bom. Esta troca de experiência também é essencial! Bom saber que vocês estão integrados. Bj, Ana

28/09/2005

Narrativa de Tina:

Hoje conversamos com alguns professores que ainda não estavam cientes do trabalho a ser desenvolvido. A aceitação está sendo boa por parte de todo o grupo. A dimensão Ambiente Escolar, acreditamos que será muito importante, em virtude de alguns alunos, especificamente algumas turmas precisarem trabalhar bastante a questão das relações interpessoais, o respeito com o outro, principalmente entre os colegas. Esse problema interfere no bom andamento das atividades, notadamente nas atividades em grupo e no aproveitamento das turmas como um todo.

30/09/2005

Mensagem de Ana:

Querida Tina, bom encaminhamento. É importante tecer essas considerações no nosso fórum, OK? Bj, Ana

04/10/2005

Narrativa de Tina:

A realização de um chat hoje à tarde entre todos os colegas da nossa região foi muito interessante e deu oportunidade não só para os colegas que ainda não tinham participado de um bate-bapo virtual vivenciar essa experiência, mas principalmente para que cada um pudesse colocar em que ponto se encontravam os projetos em suas escolas, solicitados pelo curso. Foi muito bom!!! Roberto, como sempre, mediando os trabalhos ... e depois das adaptações iniciais a atividade deslançou. Ao final do chat nos reunimos para avaliar ... (dessa vez de forma real) cada um deu as suas impressões (todas elas muito favoráveis) e concordamos que foi um encontro que realmente valeu a pena: aprendemos a ter mais intimidade com as máquinas, trocamos experiências e fortalecemos os vínculos afetivos.

5/10/2005

Mensagem de Ana:

Bom trabalho Tina. Bj, Ana

06/10/2005

Narrativa de Tina:

Ontem tivemos mais um encontro com quase toda a totalidade dos professores na escola para discutirmos mais sobre a dimensão escolhida: Ambiente Escolar... os professores estão empenhados para que a mobilização seja grande em relação aos alunos

e pais para que possamos avaliar com muito critério essa dimensão em nossa escola e possamos então escolher a prioridade... realizar o plano de ação... e definir o que fazer.

07/10/2005

Narrativa de Tina:

Estamos em final de semana...hora de atualizar as leituras (que são muitas!) do curso e outras que estão pendentes ... mas que também são importantes... Iniciei a leitura da coleção *Ofício de Gestor*²⁴ - escola de A e Z - material excelente e muito importante para o gestor; é realmente um guia para todos nós que somos escolas aprendentes e que desejamos construir uma escola pública de qualidade.

08/10/2005

Mensagem de Ana:

Estas leituras são ótimas, você vai gostar! Bj, Ana

11/10/2005

Narrativa de Tina:

Os avanços continuam acontecendo na escola... já definimos a dimensão: Ambiente Escolar e a prioridade que percebemos que poderemos trabalhar nesse final de ano é o conhecimento dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes por parte de todos os segmentos da escola. Traçamos um trabalho interdisciplinar, envolvendo principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa, Religião, Cultura Baiana, Educação Artística e Matemática para conhecer, discutir os direitos das nossas crianças e adolescentes, enfocando principalmente o capítulo IV que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao esporte e ao Lazer e do Capítulo V Do Direito à

²⁴ A gestora faz referência ao material de capacitação: *Ofício de Gestor: Escola de A a Z*, um guia para diretores e professores observarem e apoiarem processos de melhoria da qualidade do ensino e da educação, publicado em quatro volumes pela Fundação Victor Civita e Protagonistés, em 2005

Profissionalização e à Proteção ao trabalho. Com os pais também definimos trabalhar o Capítulo III que fala do Direito à Convivência Familiar e Comunitária. As ações pretendem ser diversificadas, mas todas elas deverão ser vivenciadas e socializadas por todos... Ainda esta semana estaremos elaborando o plano de ação... Temos o desejo de realizar, a vontade de agir e acreditamos que teremos bons resultados, com a consciência por parte de todos os envolvidos dos direitos que nossas crianças e adolescentes têm de serem respeitados, assim como também o dever de respeitar todas as pessoas com quem eles convivem.

12/10/2005

Mensagem de Ana:

Sucesso neste trabalho Tina. Lembre-se de contar estas novidade no fórum! Bj, Ana

17/10/2005

Narrativa de Tina:

Após definição da prioridade, elaboramos o plano de ação (envolvendo professores, alunos, funcionários e pais), definimos os responsáveis por cada ação e o tempo previsto para cumprimento dessas ações. Vamos passar agora para a fase da execução, sem esquecer que estaremos sempre atentos a avaliar o trabalho que será desenvolvido e, se necessário, realizar as alterações que forem necessárias. É importante colocar que ao identificar a prioridade, levamos em conta principalmente a realidade da escola e o tempo disponível para a realização desse plano.

19/10/2005

Mensagem de Ana:

Ola Tina... aguardo o plano na biblioteca do aluno. OK? Bj, Ana

28/10/2005

Narrativa de Tina:

O segundo módulo presencial chegou, precedido de muitas expectativas! A vontade de rever professores e colegas era grande. Afinal nos encontramos e após os bate-papos iniciais nos dirigimos para o auditório (de início não estava previsto, mas deu bons resultados) e iniciamos as atividades. O dia 25 foi muito bom... Socializamos as experiências vivenciadas no grupão!!!! Percebemos como é importante realizar e depois partilhar com todos! Assim mesmo deve acontecer nas nossas escolas. As atividades precisam ser contadas para a comunidade escolar. É dessa forma que a aprendizagem acontece: com alunos, professores, gestores... Não podemos guardar aquilo que realizamos, é importante contar para os pais, vizinhos da escola, enfim para toda a comunidade escolar. No dia 26 o grupo foi dividido em dois sub-grupos; talvez por isso perdemos a oportunidade de ouvir os comentários de alguns colegas sobre o trabalho coletivo na escola. Mas, no nosso grupo o trabalho foi muito bom e acredito que os pontos-chave da leitura realizada foram abordados pelos colegas de forma satisfatória, com bons argumentos. E assim, terminamos o nosso encontro... Ah! Ainda demos uma passadinha no laboratório de informática e tivemos oportunidade de colocar na biblioteca do aluno um resumo do trabalho realizado em grupo. Uma coisa ficou mais uma vez comprovada: aprendemos e muito com o outro e foi isso que aconteceu nesses dois dias!

30/10/2005

Mensagem de Ana:

Tina, é bom partilhar essas realizações, não é? Também gostei da interação no módulo III e você contribuiu muito com a sua participação. Além de ajudar os colegas abrilhantou com suas ideias! Bj, Ana

06/11/2005

Narrativa de Tina:

Gostaria que os colegas estivessem participando mais no Fórum para que houvesse mais trocas de experiências e que os textos colocados para debate fossem discutidos amplamente. Parece que para alguns está havendo dificuldades, embora haja ajuda dos professores. Projeto é um tema que há muito que se colocar... Muitas dificuldades de aplicação na escola, principalmente quando se trata de um projeto interdisciplinar. Na escola em que trabalho, há alguns anos, iniciamos a trabalhar com projetos. É um trabalho que requer muita persistência, porque o trabalho coletivo é indispensável e sabemos o quanto é difícil, uma vez que o querer do professor, o estar aberto, a postura de cada um de ajudar ou de receber contribuições dos colegas são atitudes que somente com o tempo é que as coisas começam a acontecer. O novo, na verdade, assusta muito as pessoas, o medo de ousar, o entusiasmo também que às vezes falta em alguns colegas... Mas, com tudo isso, é importante não desistir, porque não se admite mais nos dias atuais uma escola que apenas reforce aquilo que dizem os livros, que não haja o interesse de descobrir coisas novas, de investigar, enfim, uma escola em que todos sejam aprendizes... Acredito que quando se sabe onde se quer chegar as coisas tornam-se mais fáceis, até para enfrentar as dificuldades que fazem parte do processo...

15/11/2005

Mensagem de Ana:

Tina, sua visão do trabalho coletivo é avançada. O exercício do trabalho coletivo é importante porque ele tem de ser construído. Acho que você tem uma boa percepção desta questão. Com o tempo haverá crescimento. Bj, Ana.

06/12/2005

Narrativa de Tina:

Estamos chegando ao final do Curso de Gestores! No mês de setembro iniciamos com muita expectativa e hoje, após três meses de encontros presenciais e virtuais podemos fazer uma avaliação desse período. Eu percebo um curso não apenas como mais um recurso para a minha capacitação, mas principalmente como um momento de trocas, de vivências e principalmente como uma oportunidade de fortalecer o trabalho que venho desenvolvendo. Como toda e qualquer atividade, a socialização, própria e inerente do ser humano, é fundamental para que possamos avaliar o trabalho que estamos desenvolvendo, ouvir o outro, trocar e conseqüentemente aprender. Como um profissional em formação, esses momentos contribuem bastante. É importante verificar que não estamos sozinhos, que as tentativas, erros acertos de cada um de nós contribuí e muito para o nosso crescimento. O Curso de Gestores não fugiu à regra. Trocamos, experimentamos, criamos, ouvimos, aprendemos... Reforçamos nossa aprendizagem de que antes de qualquer outra coisa é preciso que haja a vontade, o entusiasmo, o conhecimento... Que o gestor é a alma da escola e como tal a sua liderança, habilidade em lidar com as situações, parcerias que precisa conquistar são essenciais... Constatamos mais uma vez que antes de agir é preciso refletir, avaliar, diagnosticar, priorizar... Que só conseguiremos realizar os objetivos desejados se esses forem desejos, vontades, necessidades comuns de todos os segmentos da escola... Lembramos ainda que temos muitas necessidades, mas que precisamos priorizar essas necessidades para que possamos elaborar um plano estratégico, capaz de atacar os problemas detectados e solucioná-los... Que as dificuldades fazem parte desse processo e como tal aparecem, no entanto é preciso persistência, força de vontade... Enfim, reforçamos a ideia de que somos eternos aprendizes... que este curso termina, mas não a nossa aprendizagem!!!!
valeu!

Tina produziu doze diários!

Teria dado conta de cumprir sua tarefa de cursista, com cinco deles.

Em estilo jornalístico, permeado de entusiasmados comentários valorativos, sua rica narrativa não deixou escapar detalhes do curso. Através desta, pude me manter informada e acompanhar as ocorrências durante os módulos presenciais e à distância, tanto na escola como nas reuniões locais com os professores assistentes.

A estrutura de tempo na narrativa de Tina se caracteriza pelo fato de que os elementos significativos contados se aproximam dos episódios da formação do curso, pois seus diários são construídos ao longo deste, nas oportunidades que teve de utilizar o ambiente virtual, nos encontros presenciais dos módulos e nos encontros locais. O tempo kairológico, da consciência, se funde ao tempo cronológico, do relógio. É somente a partir da história dos encontros com os outros gestores, que a protagonista encontra motivos para falar e refletir sobre sua escola.

Há um eixo transversal nos diários de Tina. A centralidade do todo está nos princípios de colaboração e partilha, e a sua crença é de que só se aprende com o outro, ouvindo e trocando. Essa essência encontrada em cada diário, em cada parte do todo, é a tônica de seu relato, bem como a motivação de sua prática, desdobrada em atitudes de parceria. Isto sugere que a preocupação com seus pares, neste momento, se sobrepõe a outras inquietações.

Na sua primeira narrativa, já prenuncia que irá partilhar seu conhecimento com os colegas gestores:

Foram momentos marcados por um clima de harmonia, confiança, competência da professora e dos monitores (professores assistentes) e de muita troca entre os colegas, oportunizando aprendizagens colaborativas. Esse relacionamento tende a aumentar, através de e-mail, chat, fórum etc...

Essa constatação motiva a composição da minha resposta, na esperança de que Tina desempenhe um papel de par avançado e contribua, nos fóruns, com suas experiências, concepções, sugestões etc. Junto às palavras preparadas que enviei a todos os gestores, escrevo um recado especial para ela:

Querida Tina, neste curso você poderá falar de sua escola e trocar experiências com os seus colegas. A proposta é promover uma boa interação entre os participantes.

Quando se refere às reuniões presenciais do grupo de gestores, a relevância atribuída à aprendizagem colaborativa permeia os diários de Tina, através de palavras que carregam o sentido de troca, partilha, falar, ouvir e aprender com o outro. Os trechos de três diários exemplificam:

Hoje à tarde tivemos um encontro com os colegas do curso: trocamos experiências, falamos das dificuldades, ouvimos os colegas com maiores problemas e algumas sugestões foram apresentadas.

É uma oportunidade também que temos de colocar para os colegas o que já tem sido feito na escola e dado resultado e assim as experiências podem ser compartilhadas por todos.

Uma coisa ficou mais uma vez comprovada: aprendemos e muito com o outro e foi isso que aconteceu nesses dois dias!

Também percebe a possibilidade da troca colaborativa no uso do ambiente eProInfo. Qualquer oportunidade de encontro é valorizada dentro da formação. Destaca o uso e a potencialidade funcional da tecnologia:

A realização de um chat hoje à tarde entre todos os colegas da nossa região foi muito interessante e deu oportunidade não só para os colegas que ainda não tinham participado de um bate-bapo virtual vivenciar essa experiência, mas principalmente para que cada um pudesse colocar em que ponto se encontravam os projetos em suas escolas, solicitados pelo curso. Foi muito bom!!!

Continua enfatizando as vantagens da colaboração e partilha no curso e desenvolve uma importante reflexão sobre o trabalho na escola. Pensa em alguns princípios estratégicos, aplicáveis à realidade escolar, para facilitar a comunicação das vivências e aprendizagem coletiva. Ao escrever, ela elabora no pensamento o seu próprio fazer e pode explicitar e construir a sua prática:

O dia 25 foi muito bom... Socializamos as experiências vivenciadas no grupo!!!! Percebemos como é importante realizar e depois partilhar com todos! Assim mesmo deve acontecer nas nossas escolas. As atividades precisam ser contadas para a comunidade escolar. É dessa forma que a aprendizagem acontece: com alunos, professores, gestores... Não podemos guardar aquilo que realizamos, é importante contar para os pais, vizinhos da escola, enfim para toda a comunidade escolar.

As propostas docentes avançam na escola de Tina e os professores se envolvem em ações diversificadas e trabalho interdisciplinar:

Os avanços continuam acontecendo na escola... já definimos a dimensão: Ambiente Escolar e a prioridade que percebemos que poderemos trabalhar nesse final de ano é o conhecimento dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes por parte de todos os segmentos da escola. Traçamos um trabalho interdisciplinar, envolvendo principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa, Religião, Cultura Baiana, Educação Artística e Matemática...

As concepções de Tina revelam a sua visão da realidade complexa. Ao relatar sua experiência com projetos, enfatiza a importância do trabalho coletivo e pondera sobre a dificuldade em desenvolvê-lo. Pela experiência, sabe que é indispensável e precisa ser construído através de um jogo dialógico – dar e receber contribuições - implícito na convivência entre os professores:

Na escola em que trabalho, há alguns anos, iniciamos a trabalhar com projetos. É um trabalho que requer muita persistência, porque o trabalho coletivo é indispensável e sabemos o quanto é difícil, uma vez que o querer do professor, o estar aberto, a postura

de cada um de ajudar ou de receber contribuições dos colegas são atitudes que somente com o tempo é que as coisas começam a acontecer.

Para um relato tão efetivo, foi necessária uma resposta que ressaltasse o seu significado e importância para o trabalho escolar. Não fosse o fato da narrativa ter sido escrita no último módulo do curso, teria sugerido à Tina, como das outras vezes, que ela escrevesse sobre isto no fórum do curso.

Tina sua visão do trabalho coletivo é avançada. O exercício do trabalho coletivo é importante porque ele tem de ser construído. Acho que você tem uma boa percepção desta questão. Com o tempo haverá crescimento.

Tem consciência de que o enfrentamento do cotidiano escolar é processual e percebe que é possível trabalhar com a linearidade dos planos e a emergência decorrente das incertezas:

Acredito que quando se sabe onde se quer chegar as coisas tornam-se mais fáceis, até para enfrentar as dificuldades que fazem parte do processo...

No seu último diário, Tina faz uma avaliação do curso e resume todas as ideias expostas nas outras narrativas. Entretanto coloca em evidência o ponto forte do curso: oportunizou o fortalecimento do trabalho que desenvolve na escola através da prática avaliativa, na qual pôde ouvir, trocar e aprender. Arremata com sabedoria quando comenta sobre a sensação de isolamento:

É importante verificar que não estamos sozinhos, que as tentativas, erros acertos de cada um de nós contribuí e muito para o nosso crescimento.

Nas últimas linhas, sintetiza o papel do gestor segundo a concepção da gestão democrática e tece considerações que caracterizam uma visão amparada pelo pensamento complexo. Percebe a ambigüidade e os paradoxos da realidade do cotidiano da escola. Habita o campo das possibilidades ao falar da ação refletida, necessidades comuns e das dificuldades que fazem parte do processo. Longe de

valorizar os aspectos funcionalistas que mantém em movimento as perfeitas engrenagens da rotina escolar, incorpora a postura gestora que favorece a comunicação, a colaboração e a partilha como base da construção coletiva.

Que o gestor é a alma da escola e como tal a sua liderança, habilidade em lidar com as situações, parcerias que precisa conquistar são essenciais... Constatamos mais uma vez que antes de agir é preciso refletir, avaliar, diagnosticar, priorizar... Que só conseguiremos realizar os objetivos desejados se esses forem desejos, vontades, necessidades comuns de todos os segmentos da escola... Lembramos ainda que temos muitas necessidades, mas que precisamos priorizar essas necessidades para que possamos elaborar um plano estratégico, capaz de atacar os problemas detectados e solucioná-los... Que as dificuldades fazem parte desse processo e como tal aparecem, no entanto é preciso persistência, força de vontade...

Na leitura dos relatos de Tina, nota-se que ela percebe a si e a todos como seres autopoieticos, capazes de aprender em todas as circunstâncias da vida, na prática profissional e nos períodos de formação:

Mas, com tudo isso, é importante não desistir, porque não se admite mais nos dias atuais uma escola que apenas reforce aquilo que dizem os livros, que não haja o interesse de descobrir coisas novas, de investigar, enfim, uma escola em que todos sejam aprendizes...

... somos escolas aprendentes e que desejamos construir uma escola pública de qualidade.

Mas é na última frase de sua narrativa que sugere ter consciência de sua perene espiral:

Enfim, reforçamos a ideia de que somos eternos aprendizes... que este curso termina, mas não a nossa aprendizagem!!!! Valeu!

Assim como a primeira, as outras mensagens que envio à Tina têm sempre a intenção de direcioná-la aos fóruns, local de muita interação entre os participantes do curso. Suas concepções são avançadas em relação a outros gestores do grupo e assim como se posiciona no diário de bordo, pode contribuir com boas ideias para os colegas. Junto a uma frase de estímulo segue a chamada para o fórum:

Olá Tina, quantos avanços! Já contou estas novidades no fórum "Acompanhamento"?

Querida Tina, bom encaminhamento. É importante tecer essas considerações no nosso fórum, OK?

Sucesso neste trabalho Tina. Lembre-se de contar estas novidades no fórum!

Também dou devolutivas para Tina, deixando claro o meu reconhecimento sobre a sua valiosa participação junto à turma:

Tina, é bom partilhar essas realizações, não é? Também gostei da interação no módulo III e você contribuiu muito com a sua participação. Além de ajudar os colegas abrilhantou com suas ideias!

Tina, sua visão do trabalho coletivo é avançada. O exercício do trabalho coletivo é importante porque ele tem de ser construído. Acho que você tem uma boa percepção desta questão. Com o tempo haverá crescimento.

A atitude interdisciplinar adotada com Tina, tentou consolidar sua postura de parceria junto aos outros gestores. Sua disposição em partilhar suas concepções foi o motivo para direcioná-la, em muitos momentos, aos fóruns de debate. A sua competência narrativa e crença na aprendizagem colaborativa devem ser valorizadas e aproveitadas em outras formações. Gestores que dominam conhecimentos sobre a prática, construídos pela dialógica da experiência vivida e reflexões teóricas, são profissionais que podem atuar como parceiros avançados junto aos gestores em formação, principalmente nas arenas intersubjetivas.

Desde então, a viagem pelo poço iniciático transformou-se na metáfora viva da perene espiral, que representa o percurso da existência - a senda – pela qual sigo em processo formativo de autoconhecimento e autotranscendência...



NA PERENE ESPIRAL: UM PONTO DE PARADA

“Há uma senda, não a senda, pois os homens são diferentes e as explorações criativas de seus próprios eus não podem ser codificadas. Precisamente porque a meta, a verdade ou Brahman, está além de qualquer forma que seja, todas as formas de busca devem ser respeitadas. O que é correto e adequado para mim pode não ser de modo algum adequado a você porque você e eu diferimos enormemente um do outro. O ponto de partida é meu próprio eu; a senda é de minha própria escolha, em consonância com minha própria individualidade; a meta é a completa compreensão de minha essência mais íntima, o Atman” (RAVINDRA, 1991, p.66).

Neste ponto de parada, que traz em si o sentido da chegada e da partida, entre o passado e o futuro, desenvolvo as reflexões que me devem auxiliar no processo de construção de um conhecimento e de uma prática sobre a atitude interdisciplinar que adotei na formação *online* dos gestores escolares.

No esforço de articular as ideias para compor esta narrativa final, repensei a experiência vivida e tomei consciência sobre a minha ação, visando empreender avanços na ação interdisciplinar; pois baseada em Bruner (2001, p.140) percebo que “a metacognição transforma os argumentos ontológicos sobre a natureza da realidade em argumentos epistemológicos sobre como nós conhecemos”.

Alguns pontos são retomados para ancorar e ampliar estas reflexões.

As atitudes de parceria e respeito à trajetória formativa dos gestores emergiram intencionalmente nos diários de bordo, na interlocução entre formador e formando. Ao me identificar com os gestores em formação, através dos mesmos sentimentos de

isolamento na prática gestora, procurei estabelecer, de forma sutil, a cumplicidade da amizade, a postura da escuta, desprovida de saberes privilegiados e verdades absolutas. Nas palavras de Freire (1996, p 127, grifos do autor): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com ele**, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”.

Nos diários, a atitude parceira materializou-se sob a forma de curtas frases de poucas palavras, em função do uso daquele recurso no Curso Piloto e das inúmeras demandas do professor orientador junto às outras ferramentas da formação. Entretanto essas breves mensagens que, à primeira vista podiam caracterizar-se simplesmente como palavras estimulantes de apoio, cumpriram um papel contextualizado, na medida em que carregaram orientações específicas para cada gestor. Mesmo a primeira resposta, enviada ao gestor, continha um teor personalizado junto a uma mensagem única para todos.

Ao saber que a riqueza intersubjetiva estava sediada nos fóruns, encaminhei, na maioria das vezes, os gestores a estas arenas de debate, para conversarem, discutirem suas questões, trocarem experiências ou contribuírem com suas experiências e concepções. Dessa forma, o diário cumpriu um significativo papel ao permitir uma comunicação restrita entre mim e o gestor em formação. Muitas conversas dos fóruns foram geradas nos bastidores do curso, ou seja, nos diários de bordo. Portanto o papel mediador do professor orientador se amplia e vai além do *lócus* de debates.

Nesta visão a ação Interdisciplinar complementa a ação disciplinar, pois não são excludentes. Ambas operam sempre em resposta à predominância da outra. Da disciplinaridade emerge a interdisciplinaridade e vice-versa.

A atitude interdisciplinar emerge no contexto e por isto não há roteiro fixo no diálogo entre pessoas de trajetórias diferentes. Não há soluções prontas e acabadas, não há modelos. Há um movimento criativo que se estabelece na congruência entre formador e gestor em formação. Revela-se numa ação pautada no respeito e na espera. E sem tomar de assalto, procura o momento certo, “porque saber esperar para

encontrar o melhor momento para intervir” é um princípio da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003b, p. 180).

É uma ação cujo movimento não se reduz a uma relação linear de causa e efeito. Tem caráter construtivo através das interações. Comporta transações como as de troca. Alimenta-se das retroações, que agem em retorno ao processo que as produziu. O papel dessas retroações é fundamental, pois determina, inibe, acentua, modifica e transforma as ações e interações (MORIN, 2005a)

O potencial formativo do diário de bordo, que inicialmente se apresentou como uma ferramenta propícia à reflexão intrassubjetiva e troca intersubjetiva, ganhou relevância na medida em que permitiu o acompanhamento do processo de formação *online*.

As narrativas nos diários de bordo se apresentaram como uma possibilidade para o gestor contar sobre suas experiências da formação *online* e da escola, bem como uma oportunidade para refletir sobre si mesmo, para pesquisar o seu fazer e construir sua prática a partir de seus significados.

Todavia, ao partilhar os trechos da perene espiral de cada gestor, através de suas narrativas, tive a confirmação, mais uma vez, da singularidade de cada uma delas. Aproximei-me de cada gestor a ponto de perceber com mais facilidade o fio condutor de suas caminhadas, os pontos fortes, as necessidades, os temores. Na interpretação de cada qual, notei que elas revelam, além das diferentes trajetórias, a essência de seus autores. Há, verdadeiramente, um sentido para todo o fazer, não aleatório, mas construído no percurso de uma vida, de uma senda.

Por estas razões, o campo da ação interdisciplinar na formação *online* tende a se consagrar e amplificar ao fomentar o processo reflexivo de elaboração e reelaboração da experiência vivida, nos diários de bordo, com o objetivo de aclarar o sentido do saber, do fazer e do ser, de cada sujeito em formação. Ao estimular o registro escrito, nos diários, o formador pode auxiliar o sujeito em formação a tomar consciência sobre seu fazer, a repensar uma nova ação e mudança de postura, a partir de seus

referenciais. Sabbag (2005, p. 158) explica esse processo: “Tomar consciência, ressignificar, decidir constituem atividades de consciência em seu processo de reconfiguração que, consolidado, revela-se numa mudança de postura da pessoa no campo de sua atividade intersubjetiva”.

Na ação de parceria é possível partilhar com o gestor em formação o mergulho no seu poço iniciático, intensificar os momentos intersubjetivos e investir nas mensagens sutis e amistosas, carregadas de intencionalidade. O adensamento do processo reflexivo ocorre com o uso de ferramentas virtuais, como o diário de bordo ou o fórum, os quais favorecem a comunicação, porque abarcam o registro das narrativas e mensagens na forma escrita. Diferente da oralidade, na qual as ideias se pulverizam, a escrita pode ser recuperada a posteriori e tomada como objeto de reflexão, em tempo e espaço não linear.

Essa intencionalidade não pode perder de vista o gestor em formação, a sua prática, a sua visão da realidade escolar e as concepções sobre gestão. Na frente de trabalho, ele se sente isolado na empreitada de mobilizar sua equipe para vivenciar o processo democrático, em virtude da prevalência, no âmbito escolar, de concepções reducionistas que fragmentam a realidade. Nessas condições, as relações de poder se mantêm hierarquizadas e os aspectos burocráticos predominam sobre uma visão mais sistêmica, na qual a dinâmica da escola é percebida como um sistema vivo e auto-organizativo, uma cultura em permanente construção, alimentada pelas relações interpessoais. Para lidar com as contradições próprias do cotidiano, é preciso ter o olhar da complexidade sobre a organização da escola, pois a gestão precisa lidar com a previsibilidade e também com a incerteza. A complexidade abarca o jogo dialógico da linearidade e do sistêmico.

Na base da ação intencional está a crença de que o gestor precisa refletir sobre o seu fazer junto com outros gestores durante o período de formação presencial ou *online*, para também ressignificar e construir sua ação de organização, articulação e mobilização no contexto político da escola, junto à sua comunidade. Trata-se de um

processo criativo, de uma ação ecologizada, a qual abarca, na concepção de Moraes (2004, p.141) “processos de cooperação, coconstrução e coevolução”.

Neste trabalho, optei por retratar os diários de três gestores, batizados com os nomes de Lola, Ceci e Tina. A interpretação de seus diários revelou três diferentes momentos nas suas espirais evolutivas.

Lola tem dificuldades que decorrem de uma visão linear sobre a gestão. Há um caminho a ser percorrido por ela e sua equipe, de maneira que superem a fragmentação do trabalho e adotem práticas mais participativas. Precisam vivenciar, regularmente, processos avaliativos e se tornarem responsáveis por suas ações. Canais comunicativos precisam ser abertos através da disposição de ouvir, trocar, partilhar etc. Relações de confiança devem emergir para que possam sustentar ações coletivas. Ao lado do conhecimento técnico, há uma competência social que precisa ser aprendida pela gestora. Na formação de gestores, Lola deu os primeiros passos nesta direção, pois descobriu que não pode permanecer isolada na gestão que deve ser democrática.

Ceci tem uma percepção sistêmica do trabalho coletivo. Sabe o quanto é importante a participação de todos os segmentos nos projetos da escola. Sua prática é construída pela superação dos desafios. Nas circunstâncias difíceis coloca à prova suas hipóteses e estrategicamente encontra caminhos para mobilizar pais e educadores, pois anseia torná-los corresponsáveis pelos resultados da ação educativa. Seu objetivo é envolver os sujeitos e garantir maior comprometimento. Na formação *online* aprendeu a teoria sobre planos e sentiu necessidade de validar sua prática e suas crenças, através de suas narrativas e identificação afetiva com o diário de bordo.

Tina demonstra domínio das concepções sobre a gestão democrática, que parecem ser oriundas de uma reflexão teórica e prática. Valoriza a aprendizagem colaborativa e sempre tece comentários sobre a importância dos momentos intersubjetivos de troca e partilha. Percebe a complexidade na realidade e pondera sobre a ambiguidade inerente a qualquer processo auto-organizativo. Na narrativa, Tina revela a dinâmica de trabalho de sua escola, ou seja, o envolvimento de todos os

segmentos nas ações diagnósticas e em planos de ação. A mobilização, a corresponsabilidade e comprometimento da equipe escolar são indícios de que a vivência da prática democrática é uma realidade e as instâncias da decisão e ação se imbricam no campo do trabalho coletivo. A gestora enriqueceu o curso de gestores, ao partilhar seus conhecimentos a respeito da aprendizagem colaborativa e deu mostras de compreender o sentido da perene espiral.

A atitude interdisciplinar assumida com Lola procurou reduzir a sua insegurança e sensação de isolamento. Com Ceci, tomou a forma de mensagens de orientação, com a intenção de auxiliá-la a compreender a sua prática. A atitude adotada com Tina tentou consolidar sua postura de parceria junto aos outros gestores.

Parceiras no mesmo curso, mas três aprendizagens diferentes. Finalizada a formação *online*, seguem rumos e projetos de vida distintos. São identidades em permanente formação, que podem avançar, ampliando seus níveis de consciência, pela imersão em seus poços iniciáticos. Isto porque a aprendizagem está profundamente imbricada nos processos de ampliação da consciência, que só ocorrem se o adulto assume seus próprios processos de transformação. O caminho é o autoconhecimento, rumo a uma verdadeira e íntegra identidade, não fragmentada (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Os gestores precisam de competência técnica e ao mesmo tempo prescindem do conhecimento de si mesmos. As estruturas democráticas ressignificam as relações intersubjetivas e são as subjetividades que estão em jogo nos processos de mudança organizacional. Os espaços de convivência se reconfiguram, dando lugar a práticas cooperativas e solidárias. Ao valorizar e preocupar-se com os elementos subjetivos presentes nas relações sistêmicas de sua equipe de trabalho é preciso que o gestor reconheça sua própria subjetividade. Rouleau (2001, p. 235) sintetiza: “ [...] é necessário conhecer-se a si mesmo, porque é difícil demandar mudanças aos outros se não se muda a si próprio”.

A formação *online*, além de contar com estruturas de comunicação diferenciadas da sala de aula presencial, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem, conta

também com um suporte necessário para uma intervenção interdisciplinar nos diários de bordo. O registro escrito das narrativas pessoais precisa ser valorizado nas propostas de mudança de prática, pois representa a possibilidade de cuidar de um conhecimento ético e estético, ou seja da alma dos saberes técnicos. Ao lado de uma vida de resultados, há uma vida de aprendizagens significativas.

Ao desenvolver esta pesquisa-ação-formação, tive a oportunidade de refletir sobre minha experiência de vida, pesquisar a minha prática na ação de formadora, intervir sobre ela e fazer aprendizagens. No processo, percebi-me em contínuo desenvolvimento, vivenciando as duas polaridades: formadora de gestores e gestora em formação.

A busca de sentido existencial que se refletiu na investigação do meu fazer, fez-me reconhecer a intencionalidade que motiva a atitude interdisciplinar na formação *online* de gestores escolares. A metáfora do TAO reverberou sobre a pesquisa, em movimentos recursivos, até que aflorasse a minha percepção do jogo dialógico que permeia a vida, em todas as suas dimensões. Assim, compreendi que a ação formadora retroage sobre o formador, que empreende novo movimento de formação, assim por diante.

Foram momentos de embates entre razão e intuição, em tempos de avanço e de espera, de sonhos e de revisita, de ânimo e de cansaço, de tristeza e de alegria, de embotamento e de explosão de ideias.

Como o artesão que modela sua obra e deixa nela as marcas de sua alma, o pesquisador desenvolve seu estudo por meio de trilhas significativas que se enredam numa trama singular de pensamentos e intuições. Tanto mais prazeroso é o processo de pesquisa para o pesquisador, quanto mais a razão e intuição fluírem recursivamente. À razão cabe a árdua tarefa de traduzir em palavras uma grandeza imensurável. Não que a intuição tenha uma ação dissociada da razão, tal como idealizada no pensamento linear, mas ambas se opõem e se complementam na relação dialógica, tal como compreendida no pensamento complexo.

Compartilho com os leitores as palavras de Ivani, porque exprimem sabiamente o sentido desta minha pesquisa:

Numa dimensão interdisciplinar, um conceito novo ou velho que aparece adquire apenas o encantamento do novo ou do obsoleto do velho. Para que ele ganhe significado e força, precisa ser estudado no exercício de suas possibilidades. A imagem que me vem à cabeça é a dos mil esboços realizados por Picasso ao compor a Guernica – a totalidade conceitual dessa obra foi gestada na virtude da força guerreira, no desejo transcendente de expressar liberdade. A magnificente força que dela emana, o impacto que sentimos quando dela nos aproximamos encontra-se na harmonia de cada detalhe, na beleza da vida e na crueza da morte, assim como na crueza da vida e na beleza da morte. Razão e emoção compõem a dança de luz e sombra da liberdade conquistada. Cada um de nós, ao contemplá-la, chora e ri a partir dos sonhos enunciados, das intuições subliminares, no jogo explícito das contradições, da história configurada. Picasso cuidou interdisciplinarmente de cada aspecto de sua liberdade pessoal, exercitou-a ao compor um conceito universal de liberdade. Ainda estamos por viver esse exercício nos educadores. Geralmente cuidamos da forma, sem cuidarmos da função, da estética, da ética, do sagrado que colore o cotidiano de nossas proposições educativas ou de nossas pesquisas (FAZENDA, 2006b. p. 15).

Ao me colocar por inteiro neste estudo, compreendi-me autora da minha existência. Foi um percurso de autoconhecimento e de cura, permeado de constante autorreflexão e ampliação da consciência. Os conhecimentos que emergiram no processo da composição desta tese, redundaram circularmente na compreensão da complexidade da vida. Entendi que o jogo dialógico das polaridades, o qual alimenta toda a criação, é o movimento da perene espiral.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o Município e a Escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. **Escola, Cultura e Clima: ambigüidades para a administração escolar**. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 13., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ABED, 2007. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2007/trabalhos.asp>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

CAPRA, Fritjof. **As Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **O Tao da Física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: Entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988. pp.131-153.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar do. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade na formação de professores – o que pensam alguns de seus pesquisadores? In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006a.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática. In: _____ (org.) **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: ULBRA, 2006b. pp. 7-16.

_____. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006c.

_____. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul. 2005 - 2006. Disponível em:

<<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

_____. **Interdisciplinaridade: qual é sentido**. São Paulo: Paulus, 2003a.

_____. Conversando sobre interdisciplinaridade à distância. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabete Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003b.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. (org.) **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____; SEVERINO, Antonio Joaquim (orgs.) **Conhecimento, Pesquisa e Educação Campinas**, São Paulo: Papyrus, 2001b.

_____. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2001c.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como uma Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** : uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 11, N° 2, p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, N. ° 25, p. 127 - 142, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Gestão de Escola e Tecnologia**: administrativo e pedagógico, uma relação complexa. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortês, 2008.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiania: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. Perspectiva da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev/jun. 2000.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, Basarab et al. (Orgs). **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. pp. 83-114.

_____; VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos**: autopoiese – a organização do vivo. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Psy II, 1995.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2005ª.

_____. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina. 2005b

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina. 2005c

_____. **As ideias**. Porto Alegre: Sulina. 2005d

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. Tese de pós-doutoramento, Campinas, UNICAMP, 2007.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2003.

_____. O Sentido do Sentido. In: **Educação e Transdisciplinaridade I**. MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M.; SOMMERMAN, Américo (orgs). Brasília: Unesco, 2000. pp. 31-56.

Ponto de Mutação - Mindwalk, 1992, dirigido por Bernt Capra, baseado no livro The Turning Point, do físico austríaco Fritjof Capra

SABBAG, Sandra Papesky. **O potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade docente**. São Paulo: Academia Editorial, 2005.

SÁNCHEZ, Ana. A noção de dialógica e meus encontros com Edgar Morin. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 165 - 178.

SANTOS, Teobaldo Miranda. **Noções de Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

RAVINDRA, Ravi. **Sussurros da outra margem**. Brasília: Teosófica, 1991.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. Ser professor: entre a ética e a estética. In: MORENO, Leda Virgínia Alves; _____. **O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. pp. 275-306..

ROULEAU, Linda. Emoção e repertórios de gênero nas organizações. In: DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant (orgs). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001. pp. 219-240.

ZARIFIAN, Philippe. Comunicação e subjetividade nas organizações. In: DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant (orgs). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001. pp. 151-170.

ANEXO A - Programação do Curso Piloto da Escola de Gestores

Programação: Objetivos e Conteúdos

Módulo I – 16 h – presencial – 2 dias

Objetivos:

1. Ter visão de conjunto da proposta do curso e sua organização;
2. Conhecer o ambiente virtual e-proinfo;
3. Elaborar um primeiro perfil de sua escola.

Conteúdos:

1. Noções básicas de informática: navegar na Internet, comunicação virtual (*e-mail*, fórum, *chat*), utilização de processador de texto e gerenciamento básico de arquivos;
2. Aspectos de destaque pedagógico, cognitivo e organizacional positivos da escola;
3. Problemáticas contextuais e convergências temáticas;
4. Reflexões e teorias sobre Gestão Democrática e Participativa.

Módulo II – 40 h – distância – 2 meses

Objetivos:

1. Refletir e elaborar ensaios sobre Gestão Democrática e Participativa e sobre o Papel do Gestor;
2. Sistematizar um dos instrumentos de avaliação e seus indicadores;
3. Refletir, debater e redigir breves textos sobre a importância da gestão de pessoal e de equipes;
4. Articular prática e teoria através de uma ação (de curto prazo) a ser desenvolvida na escola.

Conteúdos:

1. Noções básicas de informática;
2. O Papel do gestor: liderança, negociação, conflitos, parcerias, elaboração de planos estratégicos;

3. Avaliação (Indicadores de avaliação e instrumentos);
4. Diagnóstico, planejamento, implementação e documentação de ação.

Módulo III – 16 h – presencial – 2 dias

Objetivos:

1. Compartilhar o resultado e o processo da implementação de uma ação;
2. Planejar e estruturar uma apresentação usando recursos tecnológicos;
3. Refletir e agir sobre gestão em grupo (diversidade de competências, responsabilidade, reciprocidade, consenso);
4. Refletir sobre ações possíveis de serem realizadas como continuidade.

Conteúdos:

1. Gestão do conhecimento;
2. Gestão de competências;
3. Aprendizagem colaborativa;
4. Utilização de recursos tecnológicos de partilha e de apresentação.

Módulo IV - 16 h – distância - 3 semanas

Objetivos:

1. Conceituar plano estratégico de ação (saber o que é um plano, como se estrutura e das condições de operação);
2. Elaborar um plano de ação a ser desenvolvido em médio prazo.

Conteúdos

1. Plano, projeto, problema;
2. Plano de ação – problemática, justificativa, objetivos, estratégias, pessoal envolvido, parcerias, resultados esperados, cronograma, indicadores de qualidade e de avaliação.

Modulo V – 12 h – presencial – 1 ½ dia

Objetivos:

1. Socializar as produções dos gestores (exposição dos painéis);
2. Avaliar o curso-piloto;

3. Encerramento do curso-piloto (mesa redonda com palestra e algumas apresentações dos gestores).

Conteúdos:

1. Avaliação da aprendizagem (autoavaliação, avaliação do gestor: processo e produções);
2. Avaliação do curso (processo e produto: conteúdo, ambiente virtual, materiais de apoio e estratégias do curso).

ANEXO B - Atribuições dos professores do Curso Piloto da Escola de Gestores

Professor Orientador

O professor orientador é o responsável pelo encaminhamento dos módulos presenciais e à distância em relação às atribuições dos gestores e dos professores assistentes.

Cabe ao professor-orientador:

- conhecer previamente os conteúdos dos módulos, a metodologia, as leituras recomendadas e as intencionalidades das atividades propostas;
- durante a realização dos módulos, acompanhar e orientar os gestores nas atividades individuais e/ou em grupos e no uso dos recursos tecnológicos envolvidos;
- fazer a mediação pedagógica entre as ações contextualizadas dos gestores e entre as ações desenvolvidas em grupos;
- organizar e encaminhar junto à equipe de formadores e gestores, as sínteses dos debates realizados nos fóruns e *chat* durante o curso-piloto;
- orientar o uso dos materiais de referências: leituras, vídeo e sites;
- elaborar Relatórios Parciais ao final de cada módulo.

Professor Assistente

O professor assistente é o profissional do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE indicado pelo Coordenador Estadual do NTE, em acordo com a Equipe Gestora do Curso-Piloto do INEP.

Cabe ao professor assistente:

- participar da oficina preparatória;

- apoiar o professor-orientador no acompanhamento sistemático da participação dos gestores nos módulos presenciais e à distância em seus diversos espaços;
- elaborar planilhas de acompanhamento;
- fazer a síntese dos fóruns;
- acompanhar de forma mais próxima, dez gestores, comentando atividades postadas, orientando sobre dúvidas e fazendo as intervenções necessárias para incentivar a participação efetiva no curso;
- enviar mensagens eletrônicas e realizar telefonemas, a pedido do professor orientador, caso seja necessário entrar em contato com os gestores;
- facilitar o acesso dos gestores às Salas de Informática, dando apoio para utilização de *softwares*, *internet* e ambiente virtual do curso;
- em conjunto com o professor-orientador, participar do processo de avaliação dos gestores, opinando sobre a qualidade das produções realizadas e colaborando no fechamento dos resultados finais.

**ANEXO C - Cronograma dos módulos do Curso Piloto da Escola de Gestores –
Bahia**

módulos	modalidade	carga horária	duração	datas
I	presencial	16 horas	2 dias	01/09/2005 a 02/09/2005
II	distância	40 horas	2 meses	12/09/2005 a 07/11/2005
III	presencial	16 horas	2 dias	25/10/2005 a 26/10/2005
IV	distância	16 horas	3 semanas	08/11/2005 a 02/12/2005
V	presencial	12 horas	1 ½ dia	05/12/2005 a 06/12/2005