

UMA ESCOLA REFLEXIVA PARA CONSTRUIR A GESTÃO SOCIAL

EDEMAR ROTTA¹

NEUSETTE MACHADO RIGO²

SÍLVIA NATÁLIA DE MELLO³

Resumo: Este artigo discute o processo de formação continuada de gestores de escolas públicas, inseridos num Programa de Extensão de abrangência regional. A metodologia possui abordagem qualitativa e utiliza-se dos depoimentos e relatos dos gestores, os quais são analisados e discutidos a partir de um referencial que situa a gestão escolar como um processo democrático e participativo, permeado pelo diálogo e a reflexão. Os resultados reafirmam a necessidade de processos formativos que se orientem por metodologias participativas e que façam da realidade escolar objeto de reflexão pelos gestores. A gestão escolar representa uma opção política e faz da escola um espaço de produção cultural que pode levar à conservação de práticas centralizadoras de gestão ou à transformação dessas relações autoritárias. Por isso, pode-se dizer que ela possui um caráter pedagógico, que vai se efetivar dependendo dos princípios e dos modos como se organiza e envolve os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Gestão escolar. Gestão social.

¹ Doutor em Serviço Social – PUCRS. Mestre em Sociologia – UFRGS. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. Integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq “Teorias e Processos de Desenvolvimento”, “Grupo de Pesquisa em Economia do Bem-Estar Social” e “Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade e Políticas Públicas”. E-mail: erotta@uffs.edu.br

² Mestre em Educação nas Ciências/UNIJUÍ. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMS. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Cerro Largo. E-mail: neusetterigo@gmail.com

³ Pedagoga. Mestre em Educação nas Ciências/UNIJUI. Professorado curso de Pedagogia da SETREM. Professora da rede pública, diretora da EMEF Espírito Santo/Horizontina/RS. E-mail: silvianmello@gmail.com

A REFLECTIVE SCHOOL TO BUILD SOCIAL MANAGEMENT

Abstract: This article discusses the continuing formation of public schools' managers process, inserted in an Extension Program of regional coverage. The methodology has a qualitative approach and uses of depositions and reports from the managers, which are analyzed and discussed from a referential that situates the school managing as a democratic and participative process, permeated by the dialog and the reflection. The results reassure the need of formative processes that guides itself by participatory methodologies and make the school reality target of reflection by the school managers. The school management is a political choice and makes the school a cultural production space which can lead to conservation of centralizing management practices or processing of these authoritarian relations. By that, it can say that it has a pedagogical character, that will actualize itself depending on the principles and modes how it organize itself and it involves the subjects that compose the school community.

Keyword: Continuing formation. School management. Social management.

A ESCUELA REFLEXIVO PARA CONSTRUIR GESTIÓN SOCIAL

Resumen: En este artículo se analiza el proceso de formación continuada de los directores de los centros públicos, se inserta en un ámbito regional Programa de Extensión. La metodología tiene un enfoque cualitativo y utiliza los testimonios y los informes de los administradores, que son analizadas y discutidas desde un marco que coloca a la dirección del centro como un proceso democrático y participativo, permeada por el diálogo y la reflexión. Los resultados reafirman la necesidad de que los procesos educativos se guiarán por metodologías de participación y para que el objeto realidad escolar de reflexión por parte de los administradores. La dirección del colegio es una opción política y hace que la escuela sea un espacio de producción cultural que puede llevar a conservación de las prácticas de gestión centralizada o transformación de estas relaciones autoritarias. Por lo tanto, se puede decir que tiene un carácter educativo, que será eficaz en función de los principios y las formas de organización y de que envuelven sujetos que componen la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación Continua. La Gestión Escolar. Gestión Social.

INTRODUÇÃO

Até meados do século XX, a educação no Brasil constituía-se como direito de poucos, e o acesso aos níveis mais elevados da educação formal (Ensino Médio e Ensino Superior) era privilégio dos grupos dominantes da sociedade. Apenas no final do mesmo século e início do século XXI é que as formas de acesso a esses níveis de ensino foram ampliadas significativamente à população, por meio de ações mais efetivas do Estado, via políticas sociais. No entanto, com grande parte dos problemas relacionados ao acesso resolvidos, emerge com mais intensidade o problema da qualidade. Assim, é notório que se tem um enorme desafio pela frente: buscar as causas que levam a educação brasileira a desempenhos pouco satisfatórios em termos de qualidade e propor estratégias para garantir educação de qualidade a todos.

O que não se pode fazer é simplesmente culpabilizar a escola e os profissionais que nela trabalham pelos problemas de qualidade que a educação brasileira tem apresentado. Esse problema tem inquietado profundamente nossos educadores, que são sabedores de que as “soluções” para essa problemática não são simples e nem fáceis de serem colocadas em prática. A complexidade desse contexto implica em muitas questões, mas, obviamente, não se pode deixar de considerar que boa parte desse problema reside nas formas como se organizam os currículos escolares e a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada.

Pode-se também destacar que a questão da qualidade da educação desenvolvida em nossas escolas passa, pelo menos, por dois aspectos que se relacionam: os níveis de aprendizagem no domínio dos conhecimentos disciplinares e o desenvolvimento de uma formação social e política.

Não se nutre a ilusão da existência de modelos (até mesmo porque não se acredita que eles existam) capazes de gerar certezas absolutas para definir uma educação que possa produzir mais e melhores aprendizagens. É por isso que se percebem as escolas, as redes de ensino e os coletivos de educadores/as, envolvidos/as em processos de formação, buscando amalgamar referenciais teórico-práticos que lhes permitam refletir sobre o seu trabalho e produzir alternativas capazes de levar a resultados mais eficientes e eficazes em termos de qualidade social dos processos que realizam no espaço da escola.

Segundo Demo (1994, p. 33), se quisermos promover uma educação emancipatória, “o instrumento mais decisivo hoje é a habilidade de produzir conhecimento” e fazer dele condição para que se possa superar os abismos

provocados pela desigualdade social e pelas intolerâncias que afetam nossas vidas e nos impedem de viver de forma mais humanizadora em sociedade. Por isso, a formação de professores ocupa espaço privilegiado nas discussões que perpassam o campo da educação, pelo entendimento de que ela nos ajudará a melhor compreender o contexto em que vivemos e que, assim, poderemos nos articular em torno de propostas pedagógicas emancipatórias. No entanto, a formação focada na díade “ensino e aprendizagem” tem nos mostrado que os avanços na qualidade da educação não seguem esta lógica, ou seja, a certeza de que um ensina e o outro aprende, numa relação de transmissão, de explicação e de exposição de conteúdos não mais possui sustentação, nem teórica nem prática.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de formação continuada de gestores, proporcionado por um programa de extensão universitária (Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/PROEXT/MEC). Esse Programa foi coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo/RS, em parceria com outras Instituições de Ensino Superior da região e com as Coordenadorias Regionais de Educação. Foi desenvolvido em encontros mensais, durante o ano de 2014. Seus objetivos destacavam a promoção de um processo de formação continuada que fizesse um exercício crítico das atuais práticas docentes e, ao mesmo tempo, proporcionasse o desenvolvimento de uma metodologia que tivesse a *pesquisa* como princípio pedagógico. A proposta organizacional desse Programa previa Grupos de Trabalho (Gts) por área epistêmica e/ou temática. Assim, este texto tem por referência o trabalho realizado no Grupo de Trabalho da Gestão, o qual envolveu especificamente gestores das escolas estaduais e de municípios convidados a participar, na área de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação.

O trabalho de formação desenvolvido nesse GT esteve encorado nos princípios da *gestão social*, ou seja, uma gestão que assuma princípios coletivos, de participação e de entendimento para ampliar as formas democráticas de vivência social. O texto aqui apresentado retrata a trajetória do trabalho desenvolvido nesse GT, tendo, em sua parte inicial, a reflexão sobre os fundamentos da *gestão social*, entendendo-a na perspectiva da ampliação das formas democráticas, participativas e colaborativas que possam ser gestadas nos espaços escolares para que o diálogo e a coletividade possam produzir uma educação

que apresente, também, qualidade social. Na sequência, com a intenção de ressignificar os processos de formação de professores, aborda-se a metodologia utilizada nesse Programa, a qual está fundamentada na pesquisa e na reflexão sobre a prática vivida na escola, registrada em *diários de bordo*. Por fim, apresenta-se uma reflexão a partir da prática de um município que se envolveu no Programa e desenvolveu sua metodologia junto às suas escolas.

A metodologia possui abordagem qualitativa e utiliza-se dos depoimentos e relatos dos gestores, os quais são analisados e discutidos a partir de um referencial que situa a gestão escolar como um processo democrático e participativo, permeado pelo diálogo e pela reflexão.

PROBLEMATIZAR A PRÁTICA PARA PENSAR UMA *GESTÃO SOCIAL*

Os processos de democratização da educação brasileira, principalmente a partir da década de 1980, produziram avanços significativos em termos de autonomia das escolas, elaboração da sua proposta pedagógica e condução administrativa. Especialmente nas escolas públicas, por meio da eleição de diretores, a gestão da escola foi assumida integralmente pelos próprios educadores e demais profissionais da educação. A partir dessa transformação, os espaços de gestão passaram a ser ocupados por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, mesmo que muitos não possuam formação específica para as práticas de gestão. Foram galgados à gestão por processos democráticos de escolha por parte da comunidade educativa e estão diante de enormes desafios, tais como: coordenar grupos, zelar pelos processos que ocorrem no espaço da escola, fazer a gestão efetiva dos recursos financeiros, prestar contas aos organismos de fiscalização, garantir a lisura dos procedimentos burocráticos de gestão e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Para enfrentar esses desafios, os gestores mobilizam os saberes que possuem à sua disposição, muitos deles oriundos de seus conhecimentos práticos de gestão, outros provenientes das leituras teóricas que realizam, de cursos que participam, das experiências que partilham com seus colegas ou ainda das orientações que recebem das redes às quais estão ligados. Pode-se dizer que, com esses saberes que possuem, vão procurando administrar a escola, porém os resultados nem sempre são os esperados e/ou satisfatórios. Assim, essa realidade vivida foi objeto de problematização no início do processo de formação e transformada

em problema(s) de pesquisa(s), fazendo com que os gestores passassem a investigar e refletir sobre ela, a fim de melhor compreendê-la e qualificá-la.

Uma primeira questão que emergiu do relato das práticas e dos processos que ocorrem nos espaços de gestão da escola foi a insuficiência dos referenciais da administração tradicional para lidar com o ambiente escolar. Constatou-se, pelos relatos dos gestores, que as orientações emanadas das diferentes redes, especialmente orientadas pelas exigências da sociedade atual, têm-se pautado pelos referenciais da gestão empresarial, olhando a escola como um espaço no qual se aplica um conjunto de recursos visando a obtenção de um determinado resultado. Portanto, os procedimentos realizados pela gestão devem ser pautados pela efficientização dos processos em vista da maximização dos resultados. Na medida em que a escola alcança os resultados almejados, aplaudem-se as formas de gestão realizadas. Quando os resultados não são alcançados, tende-se a buscar os “culpados”. Na maioria das vezes, a culpa acaba recaindo sobre os gestores.

Essa culpabilização dos gestores tem se tornado discurso corrente, especialmente nas abordagens da escola a partir dos pressupostos liberais. Para estes, a dificuldade enfrentada pela educação brasileira na produção de resultados está associada à falta de estratégias eficientes de gerenciamento do sistema e das práticas efetivas do ambiente escolar. A problematização dessa culpabilização dos gestores foi objeto permanente das atividades do Grupo de Trabalho – GT da Gestão – que desencadeou a reflexão apresentada nesse texto.

As reflexões feitas com o GT da Gestão evidenciaram que essa cobrança de resultados nem sempre é acompanhada dos “recursos” (não só econômicos, mas de diferentes naturezas) necessários para organizar as diversas atividades da escola e colocar à disposição dos sujeitos os mecanismos mais eficientes para alcançar os melhores resultados. Muitas vezes, compreende-se pouco a complexidade dos diferentes processos que ocorrem no espaço da escola e quais seriam os recursos necessários para potencializar os resultados. A escola é um ambiente único no qual desenvolvem-se múltiplas relações que exigem conhecimentos de diferentes matizes para compreendê-la. O conhecimento dessas diferentes matizes nem sempre está à disposição dos diferentes sujeitos que atuam no espaço da escola. Por isso, faz-se necessário dotar as escolas de diferentes profissionais, das diversas áreas das ciências sociais e humanas, tais como a psicologia, a sociologia, o serviço social e a administração, entre outras, a fim de produzir melhores diagnósticos e possibilidades de soluções com base na argumentação consistente e nos consensos possíveis.

No espaço da gestão, especialmente a partir da década de 1990, desenvolveu-se uma compreensão que pode auxiliar muito a perceber as especificidades da gestão na área da educação. Trata-se da ideia de *gestão social*. A concepção de *gestão social* nasce, nas ciências sociais e sociais aplicadas, a partir da década de 1990, da constatação da insuficiência dos princípios da administração empresarial, à época com hegemonia clara do ideário neoliberal, para lidar com a gestão pública (TENÓRIO, 2005).

Na gestão pública existem muitas políticas, programas, projetos, ações, organismos e instituições que não podem ser pensados e geridos apenas a partir dos referenciais básicos da administração empresarial, pois eles necessitam de focos específicos nos sujeitos, nos processos e na realização do bem-estar coletivo. Tenório (2005, p. 102) entende a *gestão social* como o “processo gerencial dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação”, pois estes atuam em um espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm direito à fala, sem nenhum tipo de coação e no qual os objetivos básicos são a inclusão e a solidariedade. Portanto, a lógica que deve orientar a gestão é o diálogo em vista da construção coletiva, via consensos possíveis e também provisórios, das melhores soluções, de acordo com os contextos e interesses em jogo.

Tenório (2002, 2005 e 2006) refere que a *gestão social* é orientada para o “entendimento dos participantes” e não apenas para a execução de fins previamente estabelecidos por um pequeno grupo ou até mesmo pelas majorias que controlam os empreendimentos, as instituições, os programas e os projetos. A *gestão social* é um conjunto de processos desenvolvidos pela ação gerencial para viabilizar a articulação entre as necessidades administrativas e políticas postas pelas exigências da democracia e da cidadania, potencializando o saber e a competência técnica dos sujeitos. Tenório busca os referenciais epistemológicos de sua proposta nos herdeiros da tradição da Escola de Frankfurt, para os quais os sujeitos envolvidos em um processo são capazes de expor suas compreensões e buscar o entendimento por meio do diálogo.

Nesse sentido, é possível perceber, nos relatos e reflexões dos diários de bordo (utilizados durante o processo de formação) dos gestores participantes do GT da Gestão, a complexidade de uma gestão voltada à qualidade social, que prime pelos princípios dos Direitos Humanos no contexto da democracia brasileira neste século XXI, forjada por intensas lutas, sejam estas conceituais, paradigmáticas e mesmo corporais. A gestão de uma escola republicana,

pautada no envolvimento e participação de seus protagonistas, pressupõe romper com os paradigmas estatizantes e os liberais, ainda dominantes na educação brasileira e voltar-se a uma perspectiva de educação que promova a autonomia intelectual, assentada em pressupostos da solidariedade e cuidado com a vida em todas as suas nuances.

Cada vez mais se tem clareza de que o processo de formação dos gestores é compromisso das respectivas redes e deve ser articulado com a dimensão da formação continuada e permanente dos profissionais que atuam na área da educação. Ele deve partir dos desafios encontrados na realidade prática do trabalho e planejado em conjunto com os sujeitos envolvidos no processo, a fim de produzir os resultados almejados e também proporcionar a satisfação dos profissionais envolvidos (LÜCK, 2000).

A GESTÃO SOCIAL QUE PASSA PELA PESQUISA E PELA REFLEXÃO DA PRÁTICA

Como promover uma *gestão social*? Como produzir outras formas de gestão, a fim de ampliar condições para potencializar os sujeitos a viver a democracia e a cidadania na escola? Esses questionamentos tornaram-se questão central nos estudos produzidos pelo grupo de gestores, orientando buscas de um certo conhecimento para que a gestão da escola promova mais e melhor educação, na perspectiva da democratização e da emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desse Programa de formação esteve fundamentada na *pesquisa-ação*, como um princípio que possibilita uma intervenção social sobre os problemas da realidade vivida (ALARCÃO, 2011), desafiando os gestores a desenvolvê-la em suas escolas para refletir sobre as práticas de gestão que estavam em movimento no interior destas. É sobre ela que se quer discutir nesse segundo ponto.

Se partirmos do pressuposto de que o ensino não pode ser mera transmissão e se considerarmos que ao longo da nossa formação acadêmica fomos adquirindo a perspectiva da repetição daquilo que já estava posto, certamente teremos que nos rebelar para produzir boas doses de criação no exercício da nossa docência e da gestão das escolas. A *pesquisa-ação* pode ser esse espaço de criação, de crítica e de transformação. Criação, porque teremos que inventar novos modos de operar com a realidade e o conhecimento formal para constituirmos currículos abertos e processos de gestão que possibilitem uma formação contextualizada política, social e culturalmente. Crítica, porque a pesquisa

implica em questionar e indagar a realidade para compreendê-la melhor e perceber a complexidade que é inerente às problemáticas da vida contemporânea. Transformadora, porque a construção de conhecimento que a investigação proporciona, modifica pensamentos, promove novas formas de pensar e de compreender, e, também, amplia as possibilidades de intervenção no mundo.

Ser professor/a e, ao mesmo tempo, pesquisador/a é uma composição inseparável, se estivermos convencidos/as de que o ensino não é repetição, não é reprodução dos saberes prontos e acabados que a humanidade nos disponibiliza, mas re/construção de conhecimento que constitui um sujeito (criança, adolescente, adulto). Essa re/construção de conhecimentos é um processo que ocorre com o sujeito aprendiz, o qual não se restringe ao/à aluno/a, mas inclui o/a professor/a que aprende na docência por intermédio da reflexão. Assim, também podemos pensar que o exercício da gestão de uma escola, como vivência coletiva, pode ser espaço de re/construção de um conhecimento que esteja relacionado com o avanço da democracia e da emancipação dos sujeitos.

Para tal exercício de re/construção, faz-se necessário colocar os professores/gestores em situação de aprendiz, que aqui denominaremos como processos de pesquisa-ação. Isso porque ela é capaz de provocar-lhes uma atitude de reflexão sobre a ação. A reflexão, aqui compreendida, é definida como um ato político e, por isso, tem uma intencionalidade, representa uma escolha, um propósito. É um ato político porque se faz em relação a algo e pode ou não estar vinculado com as questões sociais e políticas maiores que envolvem a sociedade e afetam a educação e os sujeitos. Então, ela pode ser transformadora ou não chegar a tanto, dependendo das nossas intenções de investigação.

A reflexão é um elemento que ocupa um papel social e político na formação dos professores/gestores. Segundo Alarcão (2011, p. 50), os professores devem ser “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” e, a escola, por sua vez, deve estar organizada de “modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, p. 83). Assim, a escola, envolvida em movimentos reflexivos, estará mais próxima de uma *gestão social* porque poderá empreender análises sociais e políticas acerca dos problemas que a atinge e, de forma colaborativa, provocar mudanças nas práticas e na sua organização coletiva.

De acordo com Alarcão (2011, p. 49), podemos tomar a *pesquisa-ação* como a “aprendizagem a partir da experiência”. Porém, é preciso esclarecer que não estamos falando de experiência como experimento, mas como “isso que *me*

passa”, no sentido que Larrosa (2011, p. 7) define como aquilo que “afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, etc.”, ou seja, aquilo que acontece comigo, na minha subjetividade, e que, por isso, é intraduzível, irrepetível. Segundo Larrosa (2011), o resultado da experiência é a formação e a transformação do sujeito da experiência.

Assim, a *pesquisa-ação* sendo envolvida pela experiência de quem olha, escuta, investiga, pensa e reflete sobre uma dada realidade é, ao mesmo tempo, um processo de transformação do sujeito que pesquisa e também, da realidade pesquisada. Além dessa potencialidade de transformação, a *pesquisa-ação* também está envolvida pelo caráter participativo e democrático, pois ela se constitui como um processo que envolve o pesquisador numa certa realidade em que sujeitos constroem suas vidas e ao mesmo tempo participam da pesquisa. Ou seja, na *pesquisa-ação* tanto os pesquisadores, como os participantes desempenham um papel ativo para investigar os problemas que os atingem e, dessa forma, envolvem-se num protagonismo para pensar como superá-los. Para isso, o exercício do diálogo e de um certo entendimento produz probabilidades para a construção de uma *gestão social*.

Não temos a pretensão de, neste texto, trabalhar com amplitude a *pesquisa-ação*, mas destacar alguns aspectos importantes para provocarmos saberes sobre ela e suas conexões com uma *gestão social*. Segundo Barbier,

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (2007, p. 54).

Tratando-se de um espaço como a escola, sabemos quantos problemas ali convivem com as crianças, os adolescentes e os adultos, os quais, muitas vezes, são resultados das próprias relações e formas de tratar as diferenças do grupo, por isso, na *pesquisa-ação*, os dados são levados ao conhecimento de todos para que possam perceber a realidade e refletir sobre ela. Assim, a “interpretação e a análise dos dados são o produto de discussões de grupo” (BARBIER, 2007, p. 55) e dali são pensadas novas estratégias de ação. Nesse momento, o diálogo é um elemento importante porque permite aos participantes expressarem suas formas de perceber o problema, o que possibilita ouvir o outro e repensar o próprio pensamento, gerando novas compreensões acerca do problema. Dessa forma, todos aprendem durante a pesquisa, e nisso se situa um valor inestimável,

que é a aprendizagem durante o processo e não somente com a revelação dos seus resultados, como acontece numa perspectiva clássica tradicional.

Como pensar a *pesquisa-ação* em relação à gestão escolar? Segundo Alarcão (2011, p. 52), “a pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”. O primeiro momento é a percepção do problema e sua caracterização. O segundo, a planificação da ação que pensamos ser possível como solução, para em seguida observar o que vai ocorrendo nesse movimento, sempre acompanhado da reflexão e replanejando novas ações. Assim, na *pesquisa-ação* vive-se a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 1992) que Alarcão (2011) amplia para *reflexão para a ação*. A reflexão na ação ocorre no decurso da própria ação, sem interrupção, com breves distanciamentos para reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo (ALARCÃO, 2011). A reflexão sobre a ação “pressupõe um distanciamento da ação” para “reconstruirmos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (idem, p. 54). A reflexão para a ação é aquela que nos mostra os passos seguintes da pesquisa.

A *pesquisa-ação* pode ser complementada com várias estratégias que possibilitam a reflexão, por exemplo: a análise de casos, as narrativas, grupos de discussão, o diário de bordo, observações etc. Nesse programa de formação, incentivamos o uso do *diário de bordo* por entendê-lo como:

[...] um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. [...] Através do diário se pode realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências do contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19-20).

O *diário de bordo* é um instrumento da metodologia da *pesquisa-ação* que auxilia na reflexão tanto do professor em sala de aula quanto ao professor/gestor na condução da gestão coletiva da escola. E essa reflexão lhes possibilita pensar novas ações. No início, os registros que são feitos no *diário de bordo* representam, muitas vezes, uma visão simplificada da realidade, “genérica e pouco reflexiva” (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 27). Mas, aos poucos, eles vão tomando outro sentido e vai “aparecendo um maior nível de análise da problemática, determinando suas possíveis causas, origens e consequências” (idem, p. 28).

Morin (2004) explica que a escrita no *diário de bordo* pode contemplar três categorias de reflexões: a primeira, são as Notas de Observação (NO) que se referem a “todos os fatos pertinentes relativos ao problema” (p. 135), sobre o que as pessoas pensam sobre ele, suas reações, os efeitos que produz; a segunda, são as Notas Metodológicas (NM), as investigações que o pesquisador faz sobre suas próprias atitudes, seus medos e seus esforços o colocam como o instrumento principal na pesquisa ao registrar “tudo o que faz e o que ele sente no cumprimento de sua tarefa” (idem); a terceira, é a tentativa de, a partir das observações, formular algumas hipóteses de mudanças no seu comportamento ou “a propor pistas de soluções para o grupo” (idem). Assim, a primeira e a segunda categoria de reflexão, enriquecem a compreensão do problema e se relacionam às maneiras possíveis de equacioná-lo ou resolvê-lo. É claro que essas categorias nem sempre estão claras durante a escrita, mas deverão estar ali.

A *pesquisa-ação* se constitui em formação para a *gestão social*, porque:

[...] é identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos autores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004, p. 56).

Nesse sentido, a metodologia desenvolvida nesse programa de formação, proporcionou aos professores/gestores viver um processo de investigação sobre as práticas de gestão na própria escola, a fim de superar as perspectivas identificadas com uma gestão empresarial, burocratizada, e transformá-las numa prática de *gestão social*, atenta à realidade de sua comunidade. Pela *pesquisa-ação* foi possível problematizar e refletir sobre as práticas existentes nas escolas e abrir perspectivas de maior participação dos sujeitos na escola.

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS GESTORES NO MUNICÍPIO DE HORIZONTINA: REFLETINDO POSSIBILIDADES DA *GESTÃO SOCIAL*

Dentre os municípios da região da 17ª CRE que foram convidados a participar desse Programa este texto traz a experiência desenvolvida em Horizontina que multiplicou a formação com seus professores, desenvolvendo a proposta metodológica de *pesquisa-ação* e das reflexões nos *diários de bordo*.

Os gestores das escolas municipais de Horizontina organizaram seus encontros mensais de acordo com suas possibilidades. Nesses encontros foram observados inúmeros debates que questionavam a escola brasileira, em seus espaços/tempos ainda formatada num modelo de escola reprodutora e excludente, e que, por isso, vive em constante conflito com a vida social contemporânea. Na visão desses gestores, essas são preocupações que a gestão da escola precisa considerar para construir uma *gestão social* que considere a esfera pública como “espaço intersubjetivo, comunicativo, no qual as pessoas tematizam as suas inquietações por meio do entendimento mútuo” (TENÓRIO, 2005, p. 105).

De acordo com as gestoras municipais, na escola pública de educação básica, especialmente na educação infantil e ensino fundamental, o/a diretor/a é figura referência em que convergem todas as demandas institucionais. Justificam que, embora procurem organizar o processo educacional de forma participativa, ainda encontram fortemente a dificuldade de envolver a comunidade escolar e promover o princípio da cooperação, de maneira que cada um/a se corresponsabilize pela educação que se constrói na escola.

Esse diagnóstico da realidade enfrentada pelos gestores da Educação Básica não é uma exclusividade de Horizontina. Lück (2000) refere que a tradição da educação brasileira construiu essa responsabilização dos gestores sem dar a eles as ferramentas necessárias para enfrentar os problemas e construir soluções cooperadas. Portanto, tem-se aí um grande desafio a ser enfrentado pelas comunidades escolares e pelas redes de ensino envolvidas.

Um dos primeiros aspectos levantados pela *pesquisa-ação* nas escolas foi a relação com a comunidade escolar e os problemas familiares que interferem, inevitavelmente, na escola. Pois ela é um espaço social onde não só ocorrem processos de ensino/aprendizagem, ou seja, nela estão presentes um conjunto de relações intersubjetivas que produzem efeitos e exigem a atenção dos professores no sentido de pôr em execução a articulação do currículo escolar à realidade da comunidade escolar. Conforme consta no relato do *diário de bordo* de uma gestora,

“Neste semestre o que mais me angustiou foi o conflito familiar de um aluno, cujos pais são separados e a mãe ficou com as meninas e o pai com os meninos. Porém um dos meninos não quer ficar mais com o pai e vai até a casa da mãe sem autorização... esse fato por diversas vezes interferiu no cotidiano da escola, pois a família busca na escola o apoio para seus conflitos” (Gestora 1, 2014).

Não se trata de a escola “resolver” os problemas de ordem familiar e/ou social, mas considerá-los como um fator que atua na relação entre os sujeitos. Uma *gestão social* há que levar em consideração o contexto que afeta suas famílias, como reflete outra gestora no seu diário de bordo:

“O contexto da Gestão Escolar numa visão Republicana é desafiador, pois pressupõe o fortalecimento dos processos de democratização pela prática do diálogo à luz dos pressupostos estabelecidos pelos Direitos Humanos. Ao retornar do primeiro encontro do GT – Gestão Escolar do Programa Macromissionário de Formação Continuada de Profissionais da Educação, ainda enebriada pelos debates suscitados no grupo de gestores da rede estadual e municipal, me deparo com o cotidiano da escola que merece ser relatado na íntegra: ‘ao chegar ao portão encontro estacionado o carro do Conselho tutelar, e, imediatamente o coração se acelera: O que aconteceu? Pois a visita dos conselheiros geralmente ocorre por situações de violação dos direitos das crianças e adolescentes. Adentro à escola e percebo a aflição das professoras da equipe diretiva, imediatamente me colocam à par. Um menino, aluno das séries iniciais, matriculado este ano na escola, apresentou sinais de espancamento por familiares. O fato provoca indignação e como instituição não se pode silenciar a realidade, é preciso romper o silêncio e agir. Assim foi chamado o conselho tutelar que sem titubear realizou o seu trabalho de proteção à criança e adolescente, levando o fato à promotoria pública. O cotidiano escolar se apresenta com as inúmeras facetas da sociedade, e, embora estejamos em pleno século XXI, a violência ainda está presente” (Gestora 3, 2014).

Esses e outros relatos não se constituem como o problema em si a ser descrito e analisado pela *pesquisa-ação*, mas compõem um conjunto de problemas que não podem ser tratados de forma isolada pela gestão da escola, mas entendidos como uma teia que se expande sobre o currículo escolar. E, diante de tal complexidade, a necessidade da ação coletiva na escola se afirma de forma mais contundente.

Assim, como uma gestora refletiu sobre o problema de reprovação na escola, outros tantos problemas podem ser identificados pela pesquisa-ação e mobilizar a gestão a construir, coletivamente, alternativas para superá-los:

Para compreender a realidade da escola, optei também por tabular os dados estatísticos da matrícula, aprovação, reprovação e evasão desde a fundação da escola que completará no início do próximo ano 25 anos de serviços prestados à comunidade. O que surpreendeu é que estes dados demonstram a modificação da educação brasileira, pois no início a evasão era fator corriqueiro e não causava espanto, bem como a reprovação, embora os dados identifiquem resultados comprometedores na primeira década deste século XXI quando, no ano de 2008, de um total de 361 matrículas, somente 330 foram aprovados, 16 reprovados, uma evasão e 14 transferências. Analisar os dados possibilitou a nós, da equipe gestora, planejar com foco na aprendizagem.

A partir das reflexões registradas nos diários de bordo, em decorrência da pesquisa-ação, desenvolvida por esses gestores, foi possível perceber que a proposta desse Programa de Formação propiciou um espaço/tempo de interlocuções pedagógicas na gestão escolar. Os encontros de formação que esse município viveu mostraram-se como oportunidade de reflexão, provocando uma atitude investigativa, para possibilitar ver a gestão escolar sob o prisma da democracia participativa.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado no GT da Gestão foi construído de forma dialógica, articulando as temáticas de estudo propostas pelo grupo, ao mesmo tempo em que seguiu uma perspectiva metodológica que proporcionou a reflexão sobre a prática nas escolas. A cada encontro, percebeu-se que houve um movimento de reflexão acerca dos conceitos de gestão que orientavam a ação dos gestores em suas comunidades escolares. Na medida em que novos desafios eram apresentados, novas reflexões e conceitos eram postos para a discussão do grupo. Nessa relação entre prática e teoria e teoria e prática foi sendo construída uma proposta de formação com protagonismo dos sujeitos envolvidos.

O processo evidenciou que os gestores se veem frequentemente envolvidos por práticas estritamente administrativas e burocráticas que consomem seu tempo e impedem o pensar sobre a escola e a reflexão em torno do seu projeto político-pedagógico. Essa realidade se agrava quando o gestor em atuação não possui qualquer formação que tenha promovido estudos sobre práticas em gestão, especialmente em gestão de processos sociais como os predominantes no espaço da escola. A escola é uma realidade específica, perpassada por múltiplas relações que devem ser compreendidas para viabilizar ações conscientes e consistentes na busca de superação dos problemas diagnosticados. Os gestores são sujeitos fundamentais na construção dessas soluções e precisam ser tratados como tal. Eles não podem ser abandonados à sua própria sorte ou meramente culpabilizados pelos problemas das escolas, mas sim chamados a participar na busca de soluções, com o envolvimento de todos, das redes e das comunidades escolares.

Nessa perspectiva, cada vez torna-se mais necessário o desenvolvimento de processos de formação continuada que discutam as práticas construídas nas nossas escolas para que a ação do gestor não fique restrita apenas

aos procedimentos burocráticos, mas avance na direção da implantação dos princípios da *gestão social*. Princípios estes capazes de levar a novas formas de gestão das escolas e das redes, não mais fundadas em processos autoritários e personalistas, mas sim dialógicos, democráticos, participativos e colaborativos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 1994.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: *Revista Reflexão e Ação*. V. 19, n.2. p. 4-27. Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2011.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de professores. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. *El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula*. Díada: Sevilla, 1997.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.
- TENÓRIO, Fernando G. *A Trajetória do Programa de Estudos em Gestão Social (Pegs)*. Rio de Janeiro: RAP, 2006.
- _____. (Re) Visitando o conceito de gestão social. *Desenvolvimento em Questão*. Ijuí, ano 03, n.05, jan./jun. 2005, p. 101-124.
- _____. *Gestão social: metodologia e casos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.