

## **Formação de equipes gestoras: uma proposta em favor da humanização e da diversidade**

Daianny Madalena Costa  
Ana Cristina Ghisleni

**Resumo:** Esse trabalho apresenta uma experiência de formação de gestores de uma rede municipal da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. A ação empreendida parte da problemática encontrada pelos técnicos da sede da Secretaria Municipal de Educação de escutar as equipes gestoras das escolas - como grupos responsáveis pela dinâmica de cada estabelecimento - e de compreender os reais problemas enfrentados por elas. Disso decorreram as formações, que tiveram como propósito contribuir para o conhecimento daquilo que efetivamente compõe as faltas produzidas pelo não saber. Os temas escolhidos (humanização e diversidade) trouxeram à tona críticas ao modelo de gestão instituído, ao mesmo tempo em que se coadunaram com perspectivas inovadoras em termos de formação de gestores. Metodologicamente, propõe-se uma abordagem qualitativa de inspiração hermenêutica sobre a prática educativa, em um movimento de análise que supõe a ação-reflexão-ação. O resultado da formação realizada neste formato foi a produção de reflexões, de alteridade e de fazeres coletivos que qualificaram a atuação pedagógica, constituindo uma experiência inovadora tanto no que tange à concepção quanto à prática educacional.

**Palavras-chave:** Gestão da educação. Inovação educacional. Formação de diretores.

## **Formation of management teams: a proposal for humanization and diversity**

**Abstract:** This work presents an experience of principal formation of a municipal network at the Metropolitan Region of the Paraíba Valley, in São Paulo state. The action undertaken is part of the problems encountered by technicians at the headquarters of the Municipal Department of Education to listen to the management teams of schools - as groups responsible for the dynamics of each school - and to understand the real problems they face. From this the formations took place, whose purpose was to contribute to the knowledge of what effectively composes the faults produced by non-knowledge. The chosen themes (humanization and diversity) have raised criticism of the management model, while at the same time being in line with innovative approaches to training managers. Methodologically, it proposes a qualitative approach of hermeneutic inspiration on the educational practice, in a movement of analysis that supposes the action-reflection-action. The result of the training carried out in this format was the production of reflections, alterity and collective actions that qualified the pedagogical performance, constituting an innovative experience both with regard to conception and educational practice.

**Keywords:** Management of education. Educational innovation. Principal formation.

## O lugar da pergunta

No planejamento da Diretoria Técnico Pedagógica (DTP), órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pela formação, acompanhamento e supervisão da rede municipal de educação, realizado no início do ano letivo de 2013, encontramos o conjunto das diretrizes que conduzem os seus fazeres, a concepção para a formação e os estudos que deveriam ser promovidos.

Proporcionar uma formação continuada visando a qualificação dos profissionais da educação, por meio de um formato que considere referenciais teóricos alicerçados na reflexão, no processo, na realidade, na cultura, resguardando a identidade de cada segmento (JACAREÍ, 2013-2016, p. 1).

A partir desse compromisso foi realizado um convite para que as escolas pudessem responder sobre os principais problemas que enfrentavam em seu cotidiano. Tal levantamento partiu da compreensão ancorada em Saviani (1980), que pressupõe que um problema só é uma questão imprescindível, se estiver amparada no sentido de ser algo necessário a ser conhecido. O autor nega que uma equação matemática, por si só, seja um problema. Ou então, não saber quantas e/ou quais são as ilhas do Caribe seja uma boa pergunta - se tal conhecimento não fizer diferença para a vida de seu formulador.

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. **Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema** (SAVIANI, 1980, p. 21 - grifos nossos).

Desta forma, exercer criticamente a capacidade de aprender é poder reconhecer o não saber e o que queremos saber, ou o que precisamos saber. Conhecimento esse, calcado no não saber, e na conseqüente decisão de precisar saber de si. O que é mesmo que nos falta conhecer para melhorarmos ainda mais o nosso viver? Quais são os saberes que faltam à escola, do qual ela não pode abrir mão? E nesse sentido, Brandão (2000) aponta que essa é a inusitada tarefa da educação: aproximar do não sabido, o qual necessita compreensão para se saber na cultura.

Pois no mundo cultural da escola e da educação é o que não se sabe, é o que os alunos desconhecem e a professora ainda não sabe, aquilo que constitui a própria substância viva do trabalho de aprender-e-ensinar. Por que é sobre o que não-se-sabe que se abre ao trabalho docente o desafio da prática da procura e da pesquisa (BRANDÃO, 2000, p. 2).

Partindo dessas premissas, ao pensarmos nos desafios que se colocam à educação, estamos falando também daqueles que têm a ver com a maneira como a educação está organizada, neste caso, relativamente à rede de educação. Não pode ser somente a escola, a instituição que deve ter o compromisso de lidar com os não saberes. Pelo contrário, toda a estrutura dos sistemas<sup>1</sup> educacionais tem a tarefa essencial de reconhecê-los e enfrentá-los, dinamizando o lugar da escola como produtora de uma prática pesquisadora, inserida na cultura e que se faz, a partir da problematização.

Dessa maneira, parece-nos que a pergunta esteja precedida do desassossego, pois é a inquietude do não-saber que nos remeterá aos primordiais problemas, os quais servirão para a reflexão acerca das questões inevitáveis à vida - da escola, dos sistemas educacionais e daqueles que os compõem. Isso significa pensá-los a partir de uma pedagogia que afirma pergunta – como condição imponderável. Buscar o sentido da escola como promotora de conhecimentos que sirvam aos interesses de quem a integra diretamente; daqueles que a vivem cotidianamente. Dito isso, estamos enfatizando o ato de problematizar como aquele que se origina da interrogação, da pergunta e, por isso, reportamo-nos a Faundez num diálogo com Freire -

Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

Assim sendo, é preciso buscar pelo tempo-espaço da problematização na escola, no sistema educacional. Para isso, insistimos como pertinente investigar sobre quais seriam os não saberes, os problemas, as questões - necessários àquela realidade? Se, como anteriormente nos ajudou Brandão (2000), é a partir do que querem saber os alunos, aquilo que o professor pode também não saber, que deve ser feito o cotidiano da educação. Dessa forma, também uma secretaria de educação - que tem como pressuposto, promover a formação continuada de sua rede - tem a responsabilidade de buscar sobre as faltas que lhes acometem.

Desse modo, podemos compreender que o movimento realizado pela Diretoria Técnico-Pedagógica levou em consideração tais evidências, pois de acordo com os instrumentos analisados (planejamento interno, memorandos enviados para as escolas e avaliação do trabalho)

---

<sup>1</sup> Para este trabalho os Sistemas Educacionais serão entendidos na perspectiva da articulação entre as escolas municipais e a Secretaria Municipal de Educação, por meio de sua Diretoria Técnico-Pedagógica, dessa rede, em específico.

constatamos um levantamento que partiu da premissa e da busca em torno de quais seriam os não saberes existentes na rede municipal de educação - na perspectiva de algo que necessariamente fosse aprendido e descoberto para que a escola se realizasse da maneira desejada. O quê, em se tratando de formação, deveria ser fundamental para uma secretaria de educação se ocupar para promover um conhecimento imprescindível e fecundo para aqueles que vivem o seu cotidiano?

## **Metodologia**

O presente estudo buscou o aprofundamento de duas questões caras às políticas educacionais nos conceitos de humanização e de diversidade: a primeira questão diz respeito à necessidade dos órgãos do topo da hierarquia dos sistemas educacionais reconhecerem o saber existente na escola, quanto ao reconhecimento de seus problemas. A segunda está pautada pela possibilidade de manejo de temas que estão intimamente ligados às práticas intersociais que são deflagradas no interior das unidades educativas. Nesse sentido, humanização e diversidade carregam um arcabouço imprescindível para o (re)conhecimento da realidade escolar.

A metodologia utilizada neste trabalho partiu da compreensão de que os ambientes educativos estão marcados pelas interações sociais na sua relação com o tempo-espço em que acontecem as políticas educacionais, em especial, no que tange à formação das equipes gestoras escolares. Dito de outra forma, estamos propondo um olhar acerca da formação continuada, a partir das inquietações existentes entre aqueles que compõem o quadro de profissionais de uma rede municipal de educação. Isso pode deflagrar um movimento de compromissos e responsabilidades entre todos os órgãos e setores que compõem o sistema educacional.

Tomando por base o momento histórico atual, marcado pela ideia de uma “sociedade da aprendizagem” (ALARCÃO, 2011, p. 26), propomos uma metodologia marcada pelos conceitos de problematização e emancipação, coerentes com uma prática educacional que fortalece e promove movimentos de autonomia e inovação a partir do centro do sistema educacional: a escola. Dito isso, ponderamos a necessidade de uma metodologia que leve em conta os movimentos de ação-reflexão-ação, na direção de práticas de decisão no interior das unidades escolares, como possibilidade de se reconhecerem enquanto sujeitos formadores de políticas educativas.

Noutras palavras, o escopo teórico desse trabalho leva em consideração a ruptura entre

políticas que possam se realizar enquanto normatização, fora dos contextos escolares e que cheguem ao chão da escola como medidas salvacionistas, porque dizem o que deve ser feito. Ao contrário disso, a prática reflexiva deste trabalho ponderou a necessidade de partir dos saberes e da problematização realizada pela escola, por meio de seus profissionais, no sentido de promover uma compreensão que alicerçou interações baseadas nos princípios da humanidade e da diversidade. É dentro desse contexto que se insere a noção de inovação, igualmente trabalhada neste artigo, que vincula a proposição da formação oferecida aos gestores a um trabalho diferenciado oferecido e empreendido pelas equipes envolvidas.

Dessa maneira, uma abordagem qualitativa de inspiração hermenêutica sobre a prática educativa será nossa concepção metodológica. Afinal “discutir a cientificidade de um objeto de estudo significa buscar um modo especial de legitimar o conhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 51). Sendo assim, para dar conta deste fim, buscamos nos fundamentos da prática pedagógica experimentada, os elementos empíricos que nos ajudam a construir o conhecimento. Serviram-nos como instrumentos de análise as fontes documentais e as observações realizadas.

Assim, as fontes de dados estiveram alicerçadas nos documentos (planejamento da DTP, “questionários” respondidos pelas escolas e nas avaliações, após realizadas). Encontramos neles, a possibilidade de uma compreensão acerca dos principais problemas de uma rede municipal e pudemos dizer que as escolas têm muito a dizer sobre seus problemas, sua realidade.

### **O processo em que a pergunta se fez**

Como vimos anteriormente, no planejamento realizado pela DTP estava inserido seu compromisso para uma formação continuada que levasse em conta a realidade escolar da rede municipal. A isso, os membros dessa diretoria somaram o entendimento de que seria preciso saber o que a escola entendia como importante a ser conhecido, ou, então, seria necessário conhecer o que a escola não sabia. A partir dessas premissas, foi construída uma reunião com todos os membros das equipes gestoras das escolas (diretores, vices diretores, apoios pedagógicos e orientadores pedagógicos – cerca de cento e vinte pessoas) e explicado, por meio de um memorando entregue a cada um, o processo que envolvia a “problematização e a formação”. Neste documento, além de uma pequena explanação sobre o que já abordamos, foi proposto um conjunto de questões acerca do que os profissionais da escola nomeavam como problemas

encontrados, com o propósito de organizarem as formações futuras. O objetivo desses questionamentos era o levantamento dos principais problemas do dia a dia que mereciam ser abordados nas formações.

Em torno de vinte dias após, as respostas começaram a chegar à DTP. Foi então que uma pequena equipe organizou os dados respondidos pela grande maioria das escolas da rede. Ao final do processo foram conhecidos os problemas apontados e as conclusões foram apresentadas às equipes gestoras:

- doze (12) elencaram que seu principal problema se referia à dificuldade com a indisciplina;
- oito (08) unidades escolares apontaram o assunto inclusão;
- cinco (05) manifestaram-se sobre o ensino da matemática;
- cinco (05) sobre produção textual;
- cinco (05) sobre contação de histórias;
- cinco (05) sobre problemas sociais; e
- quatro (04) levantaram questões sobre a participação dos pais.

Desse levantamento, foi possível um outro exercício de reflexão por parte da DTP. Disso resultou um novo agrupamento dos temas levantados. Indisciplina, problemas sociais e participação dos pais constituíram um grupo, pois foram temas compreendidos como articulados. Os temas de contação de histórias e produção textual também foram compreendidos como sendo parte de uma problematização a respeito da leitura e resultou noutro grupo. Os demais permaneceram como inicialmente propostos.

Esta nova configuração ficou assim composta:

Quadro 1 - Temas agrupados

Temas	Número de escolas
<b>Indisciplina, Problemas Sociais e Participação dos pais</b>	21
<b>Inclusão</b>	8
<b>Ensino da Matemática</b>	5
<b>Produção textual e Contação de histórias</b>	10

Nota: Os temas foram agrupados a partir do levantamento realizado para compreensão dos problemas enfrentados pelas escolas.

Fonte: Organizado pelas autoras.

O agrupamento proposto revelou que 48% das escolas evidenciaram como problema principal a dificuldade em trabalhar com questões relativas a aspectos das relações sociais. Os temas “inclusão” e “produção textual e contação de histórias” tiveram 18% e 23% respectivamente. E sobre o “ensino da matemática” houve 11% de manifestações. O gráfico a seguir demonstra a reorganização feita.

Gráfico 1 - Temas agrupados quanto ao levantamento realizado para compreensão dos problemas enfrentados pelas escolas



Fonte: Organizado pelas autoras.

Por fim, o último entendimento realizado pelos membros da DTP propôs uma nova divisão que evidenciou que as questões sobre inclusão poderiam estar associadas àquelas de ordem social, pois, como veremos mais adiante, parece haver uma certa dificuldade, por parte da escola, em reconhecer-se como um espaço efetivo para todos. Esse pressuposto, por certo, está articulado ao problema a respeito do reconhecimento das diferenças. Afinal, por muito tempo, a instituição escolar foi concebida para poucos, dentro de formatos e de padrões conhecidos.

Assim, foram três conjuntos de formações organizadas a partir do levantamento descrito. Uma denominada como “Projeto Leitura” destinada a todos os professores que desejassem. Outra que foi sobre o processo ensino-aprendizagem da matemática. E mais uma, da qual iremos nos ocupar nesse artigo, destinada às equipes gestoras de todas as escolas municipais, a qual levou em consideração o problema vinculado à Indisciplina, aos Problemas Sociais e à Participação dos

pais (articulação família escola, designado como “*Humanização*”). O tema da Inclusão ficou contemplado sobre a égide da “*Diversidade*”. Esta nova divisão foi apresentada aos profissionais das equipes gestoras. Desse modo, o tema “Humanização e Diversidade”, totalizou 66% do levantamento realizado, e no ano de 2014 passou a compor as formações realizadas pelos técnicos da DTP, juntamente com os diretores das escolas, com o objetivo de investir na reflexão da prática cotidiana vivenciada pelos diretores, possibilitando seu reconhecimento enquanto coordenador da organização educativa e articulador da escola como equipamento social inserido num tempo-espço de humanização e aprendizagem.

Para a DTP, o público das formações sobre leitura e matemática seriam os professores e os apoios pedagógicos e àquelas sobre “Humanização e Diversidade” estariam destinadas às equipes gestoras. Esse momento marcou uma nova condição de trabalho para essa diretoria que, até então, preocupava-se com a formação continuada apenas para professores e os profissionais das equipes pedagógicas das escolas. Na SME, os diretores reuniam-se somente com a Diretoria de Planejamento, ocupando-se muito mais das questões administrativas e de planejamento escolar. Indubitavelmente, essa Secretaria Municipal de Educação vivia um redimensionamento no seu pensar, pois propor uma reflexão a respeito desses temas significava rever as inter-relações que se estabeleciam entre todos que compõem o universo escolar. Também entre profissionais das escolas e da DTP; e, obviamente, entre aqueles que ocupavam sua vida profissional dentro da própria diretoria.

A partir daí iniciaram-se estudos sobre a temática “Humanização”, com o objetivo de atingir questões imprescindíveis para que a escola e o sistema como um todo se viabilizassem enquanto instituições saudáveis, acolhedoras e educadoras. As sugestões ancoraram-se em importantes temas como a escuta, o pertencimento, o poder, a forma de lidar com os conflitos, o líder positivo e o reconhecimento da comunidade escolar. Para isso, num primeiro momento, foi realizado um acompanhamento mais sistemático dos diretores e organizada uma reunião mensal (na sede da SME) e encontros com os núcleos de diretores realizados pela Gerência de Supervisão Escolar (GSE), grupo interno à DTP, além de diversos estudos sobre as referidas questões.

No ano de 2014, as sete supervisoras da GSE dividiam entre si o acompanhamento de cerca de sessenta escolas, desde creches até o primeiro ciclo do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano). Esse modelo, instituído ao longo do tempo, levou a DTP a contínuos



questionamentos relativos ao seu fazer junto às escolas municipais. Foi do conjunto desse trabalho que ficou definida uma outra organização para o ano de 2015. Essa remodelação foi fundamental, pois passou-se a acompanhar as entidades escolares de forma mais próxima, dialógica, mais comprometida com as dúvidas da escola do que com procedimentos burocráticos, muitas vezes vazios de sentido.

Em 2015, a formação foi desenvolvida com todos os profissionais que compunham as equipes gestoras (diretores, vice-diretores, apoios e orientadores pedagógicos), no sentido de alargar a participação, o envolvimento e a corresponsabilidade pela escola. O trabalho adotado contou com todos os profissionais da DTP – cerca de quarenta pessoas e com uma assessoria do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) junto aos técnicos da DTP. E estes realizaram encontros com todas as equipes gestoras ao longo do ano. Os encontros em grande grupo aconteceram em três momentos de formação/estudos/reflexões e totalizaram três grandes seminários que contaram com aproximadamente duzentos professores mais a participação de todos os membros da DTP.

Outros momentos aconteceram com encontros com o *grupo referência da escola* (ao todo foram 14 – catorze grupos), tendo dois ou três assessores da DTP como responsáveis por um grupo de quatro a cinco escolas. O grupo referência era responsável pelo acompanhamento de cada unidade escolar individualmente, e essas reuniões aconteciam mensalmente, ou como cada equipe necessitava. Essas reuniões tinham por intenção realizar uma discussão com todos os membros da equipe gestora da escola, no sentido de valorizar uma “parada” e refletir sobre o que estava acontecendo no cotidiano. Além disso, quatro vezes durante o ano, reuniram-se todos os diretores, divididos em outros sete grupos (“grupos propositivos”), para que pudessem discutir sobre suas questões, coletivamente.

A esse terceiro momento, chamado de “*grupos propositivos*” percebemos o esforço para viabilizar uma formação, efetivamente, entre os pares. Na lógica de reunir dois grupos referência quatro vezes ao longo do ano com todas as equipes gestoras de seus grupos de referência, ampliando estudos e discussões.

No total havia catorze grupos referência e sete grupos propositivos que estiveram engajados com a formação e a assessoria às equipes gestoras e às escolas como um todo durante todo o ano de 2015. Vale a pena destacar que esses encontros eram planejados de forma coletiva entre a equipe DTP e depois cada grupo desenvolvia as reuniões com suas equipes gestoras-

referência. Obviamente, aconteceram muitos outros encontros de assessoria e formação, porém, de forma individual, com cada equipe da escola.

### **Humanização e Diversidade: uma proposta de formação**

Como visto anteriormente, a Diretoria Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação ocupou-se da tarefa de refletir acerca dos problemas enfrentados no cotidiano das unidades escolares e de buscar forma de lidar com eles. A análise que trazemos nesse momento estabelece algumas relações entre os padrões e as justificativas que se estabeleceram no trabalho com estas questões. Tudo isso precisa ser entendido como princípios da escola e do conhecimento e como um trabalho de aproximações entre os entes do sistema educacional. Deve, ainda, ser visto como uma provocação ao tipo de formação desenvolvido em boa parte dessas mesmas lógicas, onde ainda impera o modelo de que uns ensinam a outros que não sabem. Daí advém a ênfase garantida aqui à noção de inovação, posto que o trabalho desenvolvido se ancorou em novas premissas e na ideia de buscar alternativas a modelos, formato e ações já existentes, com base no trabalho desenvolvido pelas próprias escolas.

Assim, podemos iniciar com uma ideia de que a instituição escolar, calcada sob o paradigma dominante (SANTOS, 2001), desenvolveu uma pedagogia alicerçada sobre os pressupostos da modernidade (classificação, dicotomias, hierarquias) com suas regras estabelecidas pelos donos do mundo – o centro hegemônico do poder. Historicamente, podemos afirmar que a instituição escolar teve a necessidade de investir em aprendizagens que pudessem tornar as pessoas capazes de responder positivamente à produção capitalista do século XIX (FOUREZ, 2008). Desse modo, compreendemos que o avanço técnico-científico, durante a fase do capitalismo industrial que se sustentou sobre o modelo taylorista - fordista, afirmou o controle, a fragmentação, a supervisão, a especialização e a hierarquização e introduziu a concepção de uma escola voltada para o mercado, usando os mesmos métodos empresariais para desenvolver a aprendizagem, criando o que Azevedo denomina “*mercoescola*” (AZEVEDO, 1997).

Isso nos possibilita dizer que há uma cultura escolar cristalizada (VIÑAO, 2002) a respeito do que vem a ser esta instituição, para que serve, como deve funcionar, o que deva ensinar, como devem se comportar todos aqueles que estão em seu interior. Assim, pode-se

concluir que a instituição escolar é anterior aos sistemas e, conseqüentemente, às políticas educacionais propriamente ditas. Esta anterioridade garante a lógica instaurada até a atualidade, visto que a cultura escolar carrega desde sua gênese, os seus modos de difusão (VIÑAO, 2002).

A instituição educativa, portanto, gerou sua própria cultura e, dessa forma, reproduziu os preceitos da modernidade, solidificando seu devir na sociedade. O conhecimento marcado pela técnica e pela rigidez científica aos poucos foi evidenciando profundas contradições. O progresso que se instalou a partir dos principais pressupostos do liberalismo: razão (cientificidade) e liberdade (promovida pela tecnologia e pelo consumo), ao invés de materializarem a igualdade, produziram níveis elevadíssimos de exclusão e forjaram uma sociedade prisioneira do mercado, da propriedade e do consumo.

A tensão instalada neste modelo de sociedade também fez gerar colapsos nos sistemas educacionais, já que estes passaram a não responder mais aos seus grandes pressupostos que lhes serviram durante anos. Dessa forma, a crise pela qual passa o modelo de sociedade atual intensificou o descontentamento com esta instituição. E há, por isso, críticas de muitos lados, desde os fins da educação – sua seletividade, sua meritocracia, a desvalorização de seus certificados (os diplomas nem sempre servem para conseguir um bom emprego); também, um descontentamento pela forma como opera – sua burocracia, seu sistema; ainda, pelas relações que se estabelecem – sua autocracia, a falta de respeito entre todos os grupos que a compõem, a exclusão; e pela crítica à má-formação de seus profissionais. Tudo isso revela um conflito de identidade pelo qual passa (FOUREZ, 2008).

Se, a escola foi produzida para formar para o mundo do trabalho, e este vive momento de conflitos, o estabelecimento escolar, por isso, é compelido a se repensar. Ou fica encarcerado, ocupando-se dessa tarefa como se fosse sua única e possível responsabilidade, ou se propõe a se procurar, a se refazer, a se reinventar, numa perspectiva de rompimento com velhos paradigmas buscando uma educação que responda às necessidades desta época.

Diante deste quadro, para que não se caia numa profunda desmotivação, a opção pelo enfrentamento dos seus problemas foi uma possibilidade necessária. Reconhecendo que ao contrário de ser a “grande redentora” dos problemas da humanidade, é, incontestavelmente, uma instituição importante na contribuição da superação do modelo vivido, para outro mais humano, a partir do reconhecimento da diversidade e diferenças.

A inovação, neste contexto, surge para além da variante conceitual da mudança (ROLDÃO, 2001), entendida como um conjunto de possibilidades capazes de superar limitações ou necessidades, de forma a possibilitar ou qualificar o trabalho docente e pedagógico realizado pelas instituições. Tem-se, desta forma, um conceito de inovação “a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2013), com buscas e construções para dar conta de insuficiências ou de situações problemáticas.

A construção de situações inovadoras, no entanto, pode prescindir, em alguns momentos, de regramentos ou construções externas, configurando um “protagonismo coletivo e, portanto institucional” (IMBERNÓN, 2013, p. 23). Daí a importância dada, no modelo de formação desenvolvido, ao protagonismo e às experiências trazidas pelas escolas e pelos gestores participantes. Tal situação tangencia referenciais institucionais mais ampliados sem, no entanto, burlar os ditames legalmente estabelecidos. Como nos lembra Lima (2001), é preciso

estar atento aos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais. Consoante se privilegiar o estudo de algumas delas, se optará por um certo tipo de focalização no estudo da escola como organização. O que aqui se admite é a importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais – uma *focalização normativa* (estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma *focalização descritiva* (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas). Neste sentido, se recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista, que elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário, admite-se a existência de outras *ordens* concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras.” (p. 56 - grifos do autor).

E, ainda nas palavras de Lima (2001), é pertinente a provocação acerca das sutilezas que povoam o cenário organizacional das escolas e que estabelecem a busca por soluções inovadoras

As escolas ‘funcionariam’ se os diversos actores se limitassem a um cumprimento zeloso de regras formais. Os modelos organizacionais podem dispensar os actores, as suas decisões, interpretações, interesses? As práticas concretas, a nível escolar, dos modelos decretados, podem ser consideradas *traduções* legítimas? E no caso de não o serem, devem ser simplesmente entendidos como *desvios*, *disfunções* ou *ilegalidades*? Afinal, *quem organiza as escolas*? (p. 112 - grifos do autor).

Como proposta de enfrentamento aos problemas, podemos contar, ainda, com a contribuição de Freire (1998), que em sua crítica à escola capitalista, denominada de “*bancária*”, identificou, como princípios de sustentação, a dicotomia entre quem sabe (o professor) e quem não sabe (o aluno); a desvalorização dos conhecimentos já produzidos e acumulados pelas

comunidades; o lugar da escola como uma instituição onde o conhecimento é transferido; o lugar das certezas e do conhecimento pronto e acabado.

Freire e Faundez (1985) compreendem que a aprendizagem, assim, não se efetiva porque o professor impõe as normas e a maneira de acontecer, mas ao contrário, porque o aluno transgredir a este método e busca respostas ao que quer conhecer. Com esta inversão, os autores compreendem que a escola estará contribuindo para uma sociedade mais igual e democrática, não mais reforçando a separação entre quem sabe e quem não sabe.

Baseado neste entendimento, Freire (2000) defende a reconstrução da escola voltada à satisfação das necessidades de seu povo.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber o que ainda não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (p. 40).

Nesta mesma direção, para a construção de uma educação mais comprometida com a vida, é trazido o aporte baseado em Morin (2000) que estabelece a reflexão dos saberes necessários à educação do *futuro*. O raciocínio do autor inicia com uma crítica sobre o papel do conhecimento na evolução histórica das nossas sociedades, devendo ser construído por seus atores/protagonistas, tudo isto numa perspectiva planetária-espécie-indivíduo, resgatando a ética da solidariedade entre o globo e o humano. Parece inegável afirmar que, mais do que nunca, se faz necessário recuperar o sentimento e o sentido nas relações que se estabelecem em sala de aula, nos Sistemas Educacionais, rompendo com o paradigma dominante, que sustenta a arrogância de quem tudo sabe ensina a quem tudo ignora.

Baseado nesta visão, Nóvoa (1995) pondera que estes são tempos em que a escola bancária não mais se justifica. É imperioso buscar novas formas de desenvolvimento, de inclusão, de humanização, para que a educação escolar possa oferecer condições à descoberta do conhecimento indispensável aos avanços que urgem neste contexto.

Sobre esse novo paradigma, Gohn (2001) pondera que isso significa uma escola solidária, emancipatória e ética. Que se torna viável e possível a partir do envolvimento de seus participantes. Contará com princípios democráticos, como elementos fundantes de empoderamento da comunidade, pois a partir da divisão de responsabilidades e poderes haverá um compromisso com a vida das pessoas.

Assim, humanização e diversidade são elementos que podem viabilizar a construção de uma escola comprometida com seu tempo-espço. São temas que emergem na condição de uma ética que rompe com os grandes princípios do início da modernidade, como já vimos. Acontecem num ambiente bastante favorável a conceber uma equipe gestora da escola, como grupo que ao mesmo tempo escute o que todos e cada um têm a dizer sobre seu cotidiano, reflita a respeito de seus problemas e corresponsavelmente reinvente os fazeres existentes em seu cotidiano.

### **Avaliação das equipes gestoras sobre o processo vivido**

No final de 2015, a DTP enviou para as escolas o pedido para que o processo de reorganização (os grupos referências, os grupos propositivos e a formação “Humanização e Diversidade” das equipes gestoras) fosse avaliado.

De uma maneira geral as pessoas se sentiram mais responsáveis pelos desafios. Consideraram que houve um entrosamento muito maior entre a sede da secretaria e a unidade escolar; ponderaram que houve uma maior articulação entre a gestão e o pedagógico – havendo um distanciamento da dicotomia e ruptura entre administrativo-pedagógico; apreciaram de forma favorável as formações que ocorreram durante o ano sobre a temática humanização e diversidade e se viram problematizando diversas situações acontecidas no interior das escolas.

Sobre os aspectos a melhorar, analisaram que, em muitos momentos, o distanciamento entre os membros da sede e da escola ainda persistiu, parecendo que não havia um completo envolvimento dos primeiros com a equipe gestora; consideraram que os registros realizados ainda não são claros, fortalecendo a ideia de cumprirmos com uma formalidade maior do que sua importância no sentido de incentivar que práticas sejam refletidas; solicitaram que as reuniões sejam sempre marcadas, pois ainda ocorreu dos grupos referência chegarem à escola de surpresa, sem agendamento, o que dificultou sua acolhida pela equipe gestora, demonstrando talvez um desrespeito com a vida e a organização da escola.

De maneira geral, as escolas puderam dizer o que viveram e isto demonstrou o quanto acreditam em seu trabalho e numa parceria viável com a sede da secretaria. Do contrário, não teriam assumido a tarefa de considerar críticas e conquistas. Afinal, a avaliação serve necessariamente para isto: “analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistêmica e coerentemente” (ALARCÃO, 2011, p. 16).

Assim, por meio dos temas humanização e diversidade foi promovido um conjunto de significados a partir da premissa de como as pessoas podem dirigir o estabelecimento escolar de maneira a promover a busca pelos problemas ali existentes e conseqüentes alternativas a eles. Essa maneira encontrada, contou com a participação dos membros de toda a escola, na direção de resolverem seus dilemas, seus conflitos, por meio da prática de um diálogo reflexivo e exaustivo. Isso ao fim proporcionou para o grupo o sentido da coletividade e da alteridade.

### **Conclusões possíveis**

A ideia de contar com uma reflexão dos reais problemas da escola, por meio da escuta dos seus gestores, por si só, já é um contraponto importante, quando pensamos na formação dos dirigentes escolares. Isso porque há, no interior da cultura gestão educacional, a cristalização de que a sede das secretarias de Educação, seja no âmbito que for, sabem propô-las, porque conhecem a estrutura escolar.

E, obviamente, ninguém conhece tão bem a escola senão aqueles que efetivamente a vivem no seu cotidiano. Isso não significa que aqueles que estão inseridos no seu dia a dia, sabem responder a todas as questões que surgem. Nem tampouco quer dizer que os que estão mais afastados dela, não têm nada a considerar. Este tipo de construção, pelo contrário, permite, compreender que há a necessidade de um diálogo constante que busque reconhecer os problemas, refletir sobre eles, agir para novas soluções e outras percepções, num movimento intenso e sequencial.

O método ação-reflexão-ação, portanto, contribuiu para esse processo dialógico. O tema escolhido “Humanização e Diversidade”, por isso, foi o estopim para que os profissionais da DTP e os gestores escolares se ocupassem com questões como indisciplina, relação escola-família e professor-aluno, inclusão, gestão democrática, participação etc.

No que diz respeito à dimensão da inovação, reforçou-se, na prática analisada por este artigo, que a perspectiva orientadora da noção de inovação compreendeu sim a construção da eficácia. Essa dimensão, porém, não se dá pela performance, mas pela capacidade das instituições resolverem os problemas que lhes são colocados (FIGARI, 1999). Outra consideração que nos parece importante aqui diz respeito a um necessário debate ético-político-cultural que precisa ser fomentado a partir da discussão sobre a inovação que vem dominando o cenário educacional

(principalmente diante do insistente - e no mais das vezes real - diagnóstico da insuficiência da ação escolar). Cada vez mais parece configurar-se esta necessidade como a única forma de tangenciarmos o foco no desempenho, no caráter normativo e na ausência da capacidade de atuação frente a demandas recebidas.

Práticas e metodologias inovadoras precisam ser discutidas e consideradas desde o processo de formação docente e de gestores. Não concordar com os resultados existentes não nos exime de termos a consistência necessária para debatê-los e constituir as alternativas necessárias. Temos a consciência crítica de que a atuação das escolas deixa de “requerer o estabelecimento de *critérios* ou *standards*, *dimensões* e *níveis*, *regras* e *normas* em relação aos quais *compara as performances*, *julga a importância das discrepâncias* e a sua *adequação, suficiência, sucesso* ou *excelência*” (RODRIGUES, 1999, p. 56 - grifos do autor) torna ainda mais necessário o estabelecimento de princípios ético-político-culturais que balizem tais determinações e as alinhem a princípios educacionais e não de competição de mercado. Romper com o *status quo* implica incluir o aluno como sujeito (LUCARELLI, 2004), considerando sempre, nas palavras de Lucarelli que “la experiencia inovadora implica una relación dinámica entre teoria y práctica, más allá de la simple relación de aplicación a la que esta última parece destinada em la rutina curricular o aúlica” (p. 513).

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, José Clóvis de. Introdução: soberania popular, gestão pública e Escola Cidadã. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e pesquisa - algumas ideias para dialogar sobre as relações entre o trabalho da educação e a experiência da pesquisa**. Março/2000. (Mimeo). 08 páginas. Esteio. Trabalho não publicado.

FIGARI, Gérard. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-76.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOUREZ, Gerard. **Educar: professores, alunos, éticas, sociedades.** Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2013.

JACAREÍ (São Paulo). Prefeitura Municipal de Jacareí. Diretoria Técnico Pedagógica. **Planejamento DTP, 2013-2016.** Jacareí: Prefeitura Municipal de Jacareí.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

LUCARELLI, Elisa. Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. **Educação, Porto Alegre**, v. 27, n. 3 (54), p. 503-524, set./dez. 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise.** Portugal: Dom Quixote, 1995.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-76.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 115-134.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo censo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1 - A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

VIÑAO, Frago Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata, 2002.

**396** COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. Formação de equipes gestoras: uma proposta em favor da humanização e da diversidade.

Daianny Madalena Costa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. São Leopoldo | RS | Brasil. Contato: daiannycosta@hotmail.com

Ana Cristina Ghisleni - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. São Leopoldo | RS | Brasil. Contato: anacghisleni@gmail.com

Artigo recebido em: 12 dez. 2016 e  
aprovado em: 14 jun. 2017.