

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**A formação do gestor educacional da escola pública em
ambientes virtuais de aprendizagem:
trilhando caminhos na Via da Complexidade.**

CRISTINA VITORINO DA RÓS

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e

Design Digital

São Paulo

2009

CRISTINA VITORINO DA RÓS

**A formação do gestor educacional da escola pública em
ambientes virtuais de aprendizagem:
trilhando caminhos na Via da Complexidade.**

**Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de mestre
em Tecnologias da Inteligência e Design
Digital, sob orientação da Prof^a. Dr.^a
Lucila Pesce.**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e
Design Digital
São Paulo
2009**

Banca examinadora:

PROFA. DRA. LUCILA PESCE

PROFA. DRA. MARIA CANDIDA MORAES

PROFA. DRA. ANA MARIA DI GRADO HESSEL

Dedico este trabalho ao meu amor, Éllis Junior, minha inspiração, meu porto seguro.

Ao Marcelo, meu querido e único filho e maior sonho realizado.

Ao meu pai, João, trabalhador honesto e incansável e minha mãe, Maria.

Ao meu irmão Maurício, amigo de fé e companheiro dessa trajetória chamada vida.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, que me permitiu acreditar na utopia e na esperança de um mundo mais justo construído coletivamente, tendo como pilar a Educação pública de qualidade.

Ao meu amor, Éllis Junior, companheiro de luta de fé e de esperança, co-autor de sonhos semeados e realizados, por me acompanhar sempre, mesmo de longe.

Ao meu querido filho, Marcelo, por me ensinar, desde muito pequeno, a observar os detalhes, rever os meus pontos de vista e a brincar como criança sempre.

Ao meu caro irmão, Mauricio, presente da vida, amigo para sempre, por ser meu anjo da guarda.

À minha amiga e irmã de vivências e trajetória, Andréa, por me fazer acreditar na Educação.

À minha companheira de trabalho e de pesquisa, amiga e orientadora Lucila Pesce, por acreditar em mim e no meu projeto, por ser minha professora, (inclusive aos sábados, domingos e feriados) e um exemplo pessoal e profissional.

Ao meu pai, João, que me ensinou a rezar, levantar cedo e trabalhar muito.

À minha mãe, Maria, por me ensinar que as mulheres precisam estudar muito, trabalhar bastante e serem sempre fiéis aos seus princípios.

Ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital e todos os atores que o encenam de maneira transdisciplinar, por acreditar no meu projeto e me ajudar a torná-lo maior e mais significativo.

A CAPES, por financiar parte dessa formação.

Ó prazer de começar

*Ó prazer de começar! Ó alvorada!
A primeira grama, quando parece esquecido
O que é o verde! Ó primeira página do livro
Tão esperado, surpreendente! Leia
Devagar, muito rápido
A parte não lida ficara pequena! E o primeiro
jato d'água
No rosto suado! A camisa
Fresca! Ó começo do amor! Olhar que desvia!
Ó começo do trabalho! Colocar óleo
Na maquina fria! Primeiro movimento e
Primeiro ruído do motor que pega!
A fumaça, enchendo os pulmões!
E você, pensamento novo!*

Bertold Brecht

RÓS, Cristina Vitorino da. **A formação do gestor educacional da escola pública em ambientes virtuais de aprendizagem:** trilhando caminhos na Via da Complexidade. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. 2009. 155 p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo

O problema desta pesquisa acadêmica consiste em investigar a potencialidade do enfoque dialógico da *Via da Complexidade* – amparada na Transdisciplinaridade e no Pensamento Ecosistêmico – para a formação *online* do gestor educacional da escola pública brasileira. A presente pesquisa vincula-se à *Red Internacional de Ecología de los Saberes (RIES)*, a qual se alinha com a concepção humanista como alternativa às contradições da globalização e das práticas neoliberais, que sobrepõe a lógica do mercado de consumo ao exercício e construção da cidadania voltada aos valores éticos e a formação integradora, sustentável e feliz. A *RIES* conclama o *Decálogo sobre Transdisciplinaridad Y Ecoformación*, em busca de novos pressupostos e novas práticas para reencantar a educação. A pesquisa vincula-se, especificamente, ao oitavo item do *Decálogo*, referente à formação de cidadãos na sociedade do conhecimento. Parte-se do princípio de que a formação dos gestores educacionais está passando por transformações estruturais e, por consequência, a forma de ensinar e aprender dos educadores precisa ser ressignificada, frente às novas oportunidades ofertadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Sociedade do Conhecimento. Por meio de uma *pesquisa-formação* e tendo como *corpus* de análise a experiência de formação continuada do gestor educacional no *Programa Escola de Gestores*, implantado por uma renomada universidade pública brasileira, é estudado como o gestor educacional pode construir saberes necessários ao seu ofício, por meio de observação e análise do papel dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação desse profissional da educação, incluindo-se nessa formação a esfera metacognitiva.

Palavras-chave: Formação *online* do gestor educacional; Enfoque Dialógico; Via da Complexidade; Transdisciplinaridade; Pensamento Ecosistêmico.

The formation of educational manager in virtual environments: a research based on the theory of complexity.

Abstract

This academic work researches the potentiality of dialogic approach in the Theory of Complexity – based on Transdisciplinarity and Ecosystemic Thought – to online formation of educational manager of Brazilian public schools. It is linked to *RIES (Red Internacional de Ecología de los Saberes)*, which defends the humanist approach as an alternative to the contradictions of globalization and neoliberal practices, which is based on the high value set on the capitalistic logic and on the low value set on the citizens' construction and its ethic values, as well as an holistic, happy and sustainable formation. The *RIES* has Ten Steps *about Transdisciplinarity and Ecoformation*, searching for new principles and practices to reinvent education. The research is specifically linked to the item number eight of Ten Steps, which is related to the formation of the citizens in the Knowledge Society. It starts from the principle that the formation of educational manager is in a context of structural transformations and, consequently, the traditional methods of teaching and learning need to be totally changed, considering the new opportunities offered by Technologies of Information and Communication (TIC) in the Knowledge Society. Developing a *formation-research* about the experience of continuous formation of educational manager in *Programa Escola de Gestores*, developed by a Brazilian public university, this research studies how the educational manager can build the necessary knows of his profession, observing and analyzing the contribution of virtual environment on his formation, including meta cognitive process.

Keywords: Online Formation of Educational Manager; Dialogic Approach; Theory of Complexity; Transdisciplinarity; Ecosystemic Thought.

Sumário

Resumo	VII
Abstract	VIII
Sumário	IX
Lista de abreviaturas e siglas	X
Introdução	11
Formação de gestores: processos de formação e de transformação	12
Problema de pesquisa	22
Objetivo Geral	23
Objetivos Específicos	23
Relevância	24
Suposição	26
Movimento metodológico	27
Estrutura da dissertação	29
Capítulo I – A formação do gestor educacional de escola pública	31
Capítulo II – A aprendizagem do gestor educacional nos ambientes virtuais	46
Cenários formativos, vínculos interativos	47
Operadores cognitivos: considerações preliminares	60
Capítulo III – Pesquisa de campo	65
Caracterização do <i>corpus</i> de análise	66
Análise integrante à pesquisa-formação	79
<i>Instância I – Diário de bordo</i>	81
<i>Instância II – Fóruns de discussão</i>	89
<i>Instância III – Atividades escritas individuais</i>	104
<i>Discussão de resultados: visão integradora das três instâncias</i>	115
Considerações finais	117
Referências bibliográficas	123
Apêndice I – Roteiro de observação e análise	128
Anexo I – Atividades individuais na íntegra	129
Anexo II – Diretrizes Nacionais do Programa Nacional Escola de Gestores Ed. Básica	135

Lista de Siglas

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
EaD	Educação a Distância
FORUNDIR	Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPP	Projeto Político-pedagógico
RIES	Red Internacional Ecología de Los Saberes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
TIC	Tecnologia da informação e da Comunicação
TIDD	Tecnologias da inteligência e Design Digital
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo

Introdução

Elogio do aprendizado

*Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma
arma.
Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.*

Bertold Brecht

Formação de Gestores: percurso de formação e de transformação

Como cada educador se tornou o gestor que é hoje? Quais os porquês que norteiam a sua prática? De que maneira a forma de gestar uma escola ou um processo educativo são influenciados pela trajetória de vida pessoal e profissional do educador-gestor da escola pública?

Remeto-me ao **Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação** (TORRE, MORAES *et al.*, 2008), para lançar algumas suposições sobre essas questões.

Ecoformação, enquanto forma de relacionar a sociedade e a natureza com o sujeito e seu processo de formação, em uma perspectiva que inverte a lógica prescritiva: considera o sujeito e sua bagagem experiencial como centro do processo. Parte em busca da singularidade dentro da multiplicidade, assim como percebe a trajetória do educador e o caráter processual da formação e da vida, inter-relacionando vivências, saberes, espaços, tempos, interações e as diferentes dimensões do “eu” e do “outro” para formar sujeitos felizes, de maneira sustentável e integradora.

Nesse sentido, a formação vai além do individualismo, do cognitivismo e da visão utilitária do conhecimento. Parte em busca de um envolvimento recursivo, como quer Maturana (1997) entre o linguajar, o emocionar, o fazer e o vir-a-ser, enquanto processo de desenvolvimento intrapessoal e interpessoal.

A escola pública é reconhecida como espaço formativo e de interações, de comunicação, de exploração de idéias, da descoberta de novos conceitos, do desenvolvimento de saberes e da pesquisa, em uma perspectiva recursiva e dialógica, em que convivem as várias linguagens: verbal, musical, matemática, virtual, corporal, e artística.

Perante esse cenário, o gestor educacional, enquanto líder democrático do processo educativo, em um espaço coletivo multicultural, deve manter uma atitude transdisciplinar.

A atitude transdisciplinar considera que a realidade é complexa e sistêmica e não preestabelecida nem linear. Dito de outra forma, parte de pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos para compreender a complementaridade e a complexidade de tudo o que ocorre na vida do sujeito (singularidade) e entre os sujeitos e a realidade que os rodeiam (multiplicidade).

Assim, ao tentar responder as questões iniciais, remetemo-nos à afirmação de Nóvoa (2007, p.17) de que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Ou seja, somos todos e cada um, uma mistura de vivências, vontades, valores, gostos, saberes, emoções e experiências, manifestados pela linguagem e pela corporalidade (MATURANA, 1997), que nos identificam como sujeitos e gestores que somos, retratados na forma que atuamos, em nossas decisões, argumentos, planos, rotinas e formas de lidar com nosso cotidiano. Trata-se de nossa identidade.

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, e um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nossa prática de gestão educacional é norteada por nossa identidade e pela autonomia relativa, visto que as escolas, enquanto pólos de atuação do gestor são sistemas formados por elementos físicos, biológicos, sociais, econômicos, tecnológicos e culturais que se inter-relacionam num movimento recursivo contínuo. Assim, as pessoas e os objetos que interagem numa rede de relações retroativas, em que a modificação ou a transformação de algum elemento incide nos demais elementos que formam a rede, são complementares e interdependentes.

Basta pensar que cada ator do processo de ensino e de aprendizagem que atua na escola está ligado a um núcleo familiar, imerso em valores, hábitos, vivências e formas de encenar o mundo.

Dessa forma, o gestor que atua como líder integrador e democrático compreende o caráter sistêmico e relacional da prática educativa, e, consciente de que a vida humana aparece aberta para qualquer curso histórico, experiência,

observa, atua e aprende com as experiências que compõem a trajetória de sua formação.

Em busca do sentido e do significado de nossa prática educativa: rumos de formação

Em uma época em que emergem as idéias de um Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da construção, em todo o território nacional, de planos municipais de educação, muito se foca na formação inicial e continuada de gestores educacionais, em especial a dos que trabalham em escolas públicas. Muitas são as propostas de mudança nessa direção, poucas propostas são coerentes e levam em consideração a complexidade dessa formação: a teoria em que se baseiam as concepções, a construção dos saberes, as experiências enquanto formação, a reflexão sobre as práticas e as vozes dos gestores educacionais da escola pública.

Diante de uma necessidade premente da formação continuada e em serviço, os cursos a distância e semipresenciais multiplicaram-se em nosso país. Para tanto, houve necessidade do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), principalmente para encurtar distância e estabelecer interações entre alunos e professores, pólos de formação e universidades. Neste sentido, a tecnologia foi primeiramente mal interpretada, pois, muitos se voltaram para a ideia de que uma máquina fosse fazer o papel do professor e, com isso, muitos perderiam o emprego, ou pior, a profissão docente se acabaria.

Passadas algumas experiências bem sucedidas de formação, tais como as três versões do PEC Formação Universitária e construídos vários estudos sobre a educação a distância (EaD), o instrumental midiático tornou-se muito mais do que um instrumento, mas, um parceiro cognitivo do processo de ensino e aprendizagem. Além da profissão docente essencialmente presencial, surgiu a figura do professor

tutor¹, e, com isso, a necessidade da constituição de um novo perfil de professor capaz de outras formas de aprender e ensinar.

Os espaços virtuais de aprendizagem foram se constituindo como novas possibilidades e oportunidades para os educadores. Os programas de formação de gestores tiveram que sofrer modificações, considerando a complexidade da sociedade e do mundo globalizado em transformação. Uma mudança importante foi a importância atribuída à prática docente, advinda de suas experiências na escola pública, suas interações com a comunidade e a ressignificação da prática, por meio do estudo das experiências para a construção de novos saberes. A experiência assumiu um papel importante na formação dos educadores.

Nesse contexto, remetemo-nos à Ecoformação, no sentido da formação que restabelece relações entre o sujeito da formação, a natureza, a sociedade e o conhecimento por meio da reflexão sobre a prática e de um olhar transdisciplinar para o conhecimento.

Em meio a esse cenário, a escola pública, enquanto espaço de convivência da diversidade, tomou um lugar importante na construção de cidadãos, tanto de educandos quanto de educadores, mais preparados para as transformações, para as mudanças e para a incerteza do mundo pós-moderno, ou, como quer Bauman (2001) da *Modernidade Líquida*.

Ser cidadão, como dizia Paulo Freire (1997), é ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação social e melhoria da qualidade de vida.

Concordamos com Morin (2001) e Moraes (2004) que somos cidadãos planetários, imbuídos de direitos e deveres individuais e coletivos, em busca da construção de uma cidadania baseada na diversidade e na multiplicidade da civilização humana.

Trata-se de um pensamento maior e mais complexo que visa a uma prática de cidadania planetária baseada na busca da sustentabilidade do planeta, da

¹ Comungamos com o termo professor tutor. O termo surgiu na primeira versão do PEC Formação Universitária - Municípios. No contexto de Educação a Distância, a nomenclatura usual é tutor.

felicidade humana, da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e de uma divisão mais igualitária dos bens humanos e capitais.

Repensar a formação dos gestores educacionais das escolas públicas a partir de novos referenciais, significa rever sob a ótica da Biociência (MATURANA, 1997) e da Ciência atual (PRIGOGINE, 2002), questões essenciais para a formação inicial e continuada de educadores, nas interações da aprendizagem e do conhecimento, na tentativa de integrar conceitos, princípios e valores do Pensamento Ecológico (Moraes, 2004), mas, em um contexto de análise das experiências em busca da melhoria do sentir, do pensar e do fazer, como ações indissociáveis.

A presente pesquisa está vinculada à **Red Internacional Ecología de los Saberes (RIES)**, alinhada com a concepção humanista como alternativa às contradições da globalização e das práticas neoliberais, que sobrepõem a lógica do mercado de consumo ao exercício e construção da cidadania voltada aos valores éticos e à formação integradora, sustentável e feliz. O projeto internacional citado conclama o **Decálogo sobre Transdisciplinaridad Y Ecoformación**, documento construído coletivamente no I Congresso sobre Transdisciplinaridade, realizado na Espanha em março de 2007 e publicado no Brasil em 2008.

Nossa pesquisa está voltada ao oitavo item: ***Proyección em las reformas educativas: formar ciudadanos em la sociedad del conocimiento***, que pressupõe a sociedade da informação e do conhecimento como um sistema aberto, de estrutura dissipadora de energia (PRIGOGINE, 2002), constituída por uma rede autopoietica (MATURANA e VARELA, 2001) de interações e possibilidades de construção de conhecimentos balizados por valores éticos e estéticos na busca constante de uma educação emancipadora.

A autora deste trabalho faz parte de um grupo de educadores pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação de quatorze países. No Brasil, o projeto de pesquisa **Formação docente e cidadania: utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem sob enfoque dialógico** é coordenado pela professora Lucila Pesce, que é também orientadora deste trabalho de pesquisa. O presente projeto comunga com os princípios da RIES à qual está vinculado, no sentido de analisar a formação do gestor educacional, considerando as questões estruturais e

conjunturais da formação e da prática docente, inter-relacionado com o contexto social, econômico e político dos educadores e da escola onde atuam.

O Programa denominado *Escola de Gestores* é uma destas propostas que se voltam, antes, à prática de gestores da escola pública. Constituído a partir da implantação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, a Escola de Gestores visa a refletir sobre a importância da gestão democrática, no processo global de democratização da escola e da sociedade. Trata-se de um curso semipresencial de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade a distância, com encontros presenciais, direcionados especialmente para gestores educacionais em exercício nas escolas públicas municipais ou estaduais do Brasil, com o objetivo de contribuir para a promoção da qualidade dos processos educativos.

Realizado graças à parceria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidades Públicas Estaduais e Federais, o Programa *Escola de Gestores* lança mão de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), a fim de melhorar a formação dos gestores e, por conseguinte, promover a melhoria dos índices de sucesso escolar, além de ampliar o uso da tecnologia como ferramenta gerencial no cotidiano da escola.

O Programa prioriza promover a liderança mediadora e integradora da gestão escolar, articulando teoria e prática, de modo a valorizar as atividades de pesquisa individual e em grupo, ressignificando os processos de pesquisa, reelaborando a execução do projeto político-pedagógico da escola e ampliando as possibilidades de interação da comunidade interna e externa à escola. O uso das TIC no desenvolvimento das atividades é essencial, já que o curso funciona de forma semipresencial.

É importante deixar claro que o gestor educacional da escola pública é, antes de tudo, professor, visto que sua formação inicial em nível de graduação inclui habilitações para docência e gestão escolar. Além disso, para atuar na gestão da escola pública, quer seja municipal ou estadual, o educador deve ter exercido, por

um tempo mínimo determinado, a docência. Por este motivo, ao nos referirmos ao gestor, também usaremos o termo educador.

Este projeto propõe-se à reflexão e discussão desse tema, sob a ótica da Ontologia do observador (MATURANA, 1997), à luz do Pensamento Ecológico (MORAES, 2004) e da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999).

A presente pesquisa acadêmica – **A formação de gestores educacionais da escola pública em ambientes virtuais de aprendizagem: trilhando caminhos na Via da Complexidade** – parte do princípio de que a formação dos gestores educacionais está passando por transformações estruturais, dentre os quais se destaca o compartilhar vivenciado nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e, por consequência, a forma de ensinar e aprender dos educadores precisa ser ressignificada, frente às novas oportunidades alcançadas, graças às TIC na sociedade do conhecimento, como, por exemplo, o encurtamento das distâncias entre os sujeitos da aprendizagem.

Concomitante com a passagem do mundo ordenado, previsível, seguro e resolvido da modernidade sólida (BAUMAN, 2001) para a condição incerta, instável, mutante e fluida da modernidade líquida, ocorre também a emergência das redes humanas de conhecimento e o encurtamento das distâncias proporcionadas pelas mídias digitais que gera possibilidades de interação e de construção de conhecimentos, coletivamente.

Diante desse cenário, a sociedade demanda uma escola pública mais eficiente na sua atribuição de ensinar. Com isso, discute-se a formação dos educadores como uma forma de incrementar a qualidade de ensino. Mas, isso não basta. Estamos em um momento em que se faz urgente a mudança de paradigma do que seja um bom ensino, um bom educador, um bom cidadão.

É essencial que pensemos e levemos em consideração a sobrevivência e a sustentabilidade do planeta e a conseqüente qualidade de vida das pessoas.

Nossa suposição baseia-se na idéia de que o papel do educando-gestor, inserido no contexto de construção coletiva de conhecimento é essencial para a compreensão de um Paradigma Educacional Emergente (MORAES, 1997; 2004),

uma vez que os saberes dos educadores, nesse caso específico, dos gestores educacionais, não estão acabados e nem são pré-determinados, mas construídos concomitantemente ao tempo de atuação do gestor educacional, uma vez que o caráter processual da formação e da vida, nos permite articular espaços, tempos e diferentes dimensões de nós e dos outros.

Os ambientes virtuais de aprendizagem abrem novas perspectivas para a formação, já que proporcionam a construção coletiva do conhecimento, além de permitir a troca de experiências entre educandos-gestores em tempo real e em diferentes contextos de atuação. Caminhando nessa direção, acreditamos que os cursos a distância ou semipresenciais que se utilizam das redes digitais têm instrumentalizado os alunos educadores a lidar com as dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicas das TIC, agregando valores à formação presencial.

Com base no Pensamento Ecológico acreditamos que o uso das TIC, enquanto instrumento de religação dos sujeitos e de seus saberes, pode vir a proporcionar aos gestores educacionais o desenvolvimento dos operadores cognitivos da complexidade (MORIN, 2006; MARIOTTI, 2007), enquanto subsídios para a construção do conhecimento, por meio das redes digitais, assim como ampliar os saberes necessários, para que este educador-gestor consubstancie-se como um bom profissional, em sua função de líder do processo educativo. Do mesmo modo, apostamos no potencial das TIC para a construção da autonomia intelectual desses atores sociais, para construir seus saberes, individual e coletivamente, pesquisar autonomamente, colocar-se a par das novas informações, selecionando e contextualizando o que é essencial ao processo de aprendizagem dos educandos e da comunidade em que atua, bem como à formação em serviço dos educadores sob sua gestão.

Sobre os operadores cognitivos, concordamos que:

[...] os operadores cognitivos são instrumentos de autoconhecimento: capacitam-nos a pensar, a refletir, a considerar os múltiplos aspectos da mesma realidade. Permitem sobretudo a busca e o estabelecimento das ligações entre objetos, fatos, dados ou situações que aparentemente não tem conexão entre si. Possibilitam que entendamos como as coisas podem influenciar umas **as** outras e que aprendamos que propriedades ou idéias novas podem emergir dessas interações (MARIOTTI, 2007, p.139).

No tocante ao **método**, concordamos com Tardif (2002), que salienta que os saberes dos educadores são provenientes de várias fontes. Utilizaremos a **pesquisa-formação**, considerando uma abordagem de formação centrada no sujeito; no caso, a autora deste estudo, que participou do processo de formação no Programa Escola de Gestores em análise na presente dissertação, conforme descrito mais adiante.

Pesquisaremos como o gestor pode se apropriar desses saberes, construindo os saberes necessários para o ofício de gestar os processos educativos, inserido em um Pensamento Ecossistêmico, observando e analisando especialmente os ambientes virtuais de aprendizagem e seus dispositivos *online*, analisando o seu papel na formação a distância.

De acordo com Assmann (2005), o processo de aprendizagem é muito mais amplo e enriquecedor do que supomos, posto ser multidimensional e integrado, já que simultaneamente vivemos, experimentamos, aprendemos, conhecemos, sentimos e construímos nossa autonomia na interação com o outro. Dessa forma, compreendemos que cada homem e sozinho a casa da multiplicidade.

Segundo Josso (2004), a experiência formadora implica uma relação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Resignificar suas próprias experiências de aprendizagem pode ajudar os educadores a transformar a vida sócio-culturalmente programada, em obra inédita a construir. É o que autora denomina de *caminhar para si*.

Para Placco e Souza (2006), o adulto aprende a partir de experiências que se desenvolvem por meio de ciclos, em espiral crescente ao longo de toda a vida.

Concordamos que não basta que a informação esteja disponível a todos para que a aprendizagem aconteça, mas que os seres humanos devem saber relacionar-se com os outros, ser solidários, criativos e éticos na construção de uma sociedade sustentável, humanizadora e feliz. Assim, cabe aos gestores educacionais a importante missão de liderar um processo educativo, a fim de tornar o ser humano mais humanizado, como quer Charlot (2005) e trabalhar pela sustentabilidade das relações e do planeta, partindo das relações entre a escola e a comunidade,

exercendo um papel integrador e emancipador na construção de um projeto educativo para a escola onde atua e a comunidade de seu entorno.

Cabe ao gestor educacional liderar, mediar e criar circunstâncias para interações, oportunizar a participação crítica, ampliar o contexto de construção de projetos educativos, especialmente do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde atua, possibilitando situações em que tanto os educandos quanto os educadores sejam desafiados a agir com criatividade em favor da aprendizagem contínua, tornando-se cada vez mais capazes de aprender individual e coletivamente compreendendo a circularidade, a complexidade e complementaridade destas relações.

Conforme o operador hologramático descrito por Mariotti (2007, p.154) “as partes estão no todo, e o todo também está nas partes”, compreendemos que os saberes coletivos não se resumem à soma de várias competências individuais, mas sim a formação de redes de comunicação e de conhecimento, ou de sistemas abertos e complexos organizados em rede. Esta é a grande contribuição dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) na formação dos gestores. Proporcionar a autoprodução e a auto-formação, desenvolvendo a autonomia, a troca de ideias e de experiências e proporcionar reflexões coletivas que venham a transformar a prática dos atores que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Bruno (2008), a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem deve buscar estratégias didáticas para que o processo de aprendizagem contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem do adulto integrado e autônomo de forma dialogica.

Concordamos com Demo (2001), quando aponta que todo o aparato eletrônico não é por si educativo nem formativo – embora atraente e dinâmico, mas sim a interação das TIC com as relações humanas é que constituem um processo formativo, visto que proporcionam a ecologia das idéias (Mariotti, 2007).

Nóvoa (1997) vai além, quando afirma que as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação devem estar inscritas num percurso ou trajetória pessoal do educador para que, de fato, sejam significativos para a formação.

Segundo Assmann (2005), é preciso destacar o papel das mais avançadas tecnologias da informação e comunicação a um número cada vez maior de pessoas ao redor do mundo, proporcionando aprendizagens complexas, cooperativas e integradoras, num processo de construção coletiva, complementar e dialógica, visto que, de acordo com o operador hologramático, “as partes estão no todo, e o todo também esta nas partes” (MARIOTTI, 2007, p.154) .

Baseados no estudo do *Programa Escola de Gestores*, procuraremos compreender como funcionam as redes que já existem, refletindo como construir ou ampliar estas redes em favor da formação do gestor educacional, refletindo sobre os saberes que são construídos, ampliados e socializados em busca da Ecoformação. Estudaremos também como se dá a interação das TIC com o processo de aprendizagem do gestor educacional do ponto de vista da metacognição e da pesquisa-formação.

Concordamos com Nóvoa (1997), que esta rede tende a criar linguagens novas, formas de ação mais dinâmicas, rotinas compartilhadas e uma complexa dinâmica de co-formação participada. Nossa ideia é ampliar estas práticas para uma direção mais humanizadora das interações da escola e comunidade, no sentido de criar interações complementares, circulares e dialógicas.

Segundo Hugo Assmann (2005; 2007) vivemos em uma época de transformações, não apenas nas formas de aprender, mas das formas de experiências humanas em geral, em que o papel do educador não é mais de transmissor de um conhecimento que está pronto e acabado, mas sim o de instigador de uma aprendizagem ativa e significativa baseada na pesquisa contínua e na aprendizagem para toda a vida.

Problema de pesquisa

A partir das considerações até aqui delineadas levantamos o seguinte problema de pesquisa:

Em que medida a experiência de formação *online* e continuada do gestor educacional no *Programa Escola de Gestores* implantado por uma renomada universidade pública brasileira se aproxima das bases ontológicas e epistemológicas da visão educacional dialógica, transdisciplinar e ecossistêmica?

Objetivo Geral

Da problemática de investigação acima citada emana o seguinte objetivo geral: analisar em que medida as interações que ocorrem nos ambientes virtuais de aprendizagem que veiculam a formação do gestor educacional da escola pública promovem relações pautadas no Pensamento Ecossistêmico e na Transdisciplinaridade.

Objetivos específicos

O objetivo geral supracitado mobiliza os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar os estudos, realizando revisão bibliográfica sobre a formação do gestor educacional, experiências de vida na formação dos gestores, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e Pensamento Ecossistêmico.

- Analisar a formação de gestores educacionais da escola pública, no contexto específico do *Programa Escola de Gestores*, promovido por uma renomada universidade pública brasileira.

- Identificar os elementos formadores do gestor da escola pública, analisando a emergência de novos saberes possibilitados pelas interações nos ambientes virtuais do Programa citado, relacionados ao oitavo item do Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação.

- Analisar os dados coletados à luz dos operadores cognitivos (na acepção moriniana), do conceito de experiência presente na *pesquisa formação* e de três características da aprendizagem colaborativa nos ambientes virtuais: conectividade, interatividade, hipertextualidade.

Relevância

O tema deste trabalho foi escolhido a partir da vivência e da trajetória pessoal e profissional, da observação, uso e análise realizada pela autora do trabalho, enquanto aluna do *Programa Escola de Gestores*, quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação na formação de educadores, especialmente de gestores educacionais que atuam nas escolas públicas.

De início houve uma identificação da pesquisadora com as alunas, no que diz respeito ao uso das TIC nos cursos de formação de educadores. Primeiro ocorre a sensação de medo, angústia e ansiedade, por não dominar o uso das mídias digitais. Uma vez mal sucedido os primeiros contatos do educador com o uso das TIC como instrumento (enquanto fim e não meio para a aprendizagem), ocorre a aversão ao uso da máquina.

Ao longo do curso, na medida em que os gestores avançavam em suas atividades de leitura e reflexão, pudemos observar os avanços no uso das tecnologias digitais, não somente no manuseio de equipamentos, mas principalmente em suas capacidades de reflexão, socialização e interação com outros educadores e com os professores do curso que se relacionavam com os alunos à distância, chamados de professores assistentes.

A afetividade teve papel primordial neste processo, já que daí nasceu a possibilidade de compartilhar avanços e desafios com relação ao trabalho de gestar a escola cotidianamente, além da oportunidade de os gestores refletirem a respeito da linha do tempo de suas formações e o quanto as reflexões sobre as experiências pessoais e profissionais contribuem para a auto-formação.

A qualidade do aprendizado agregado à socialização fizeram com que a capacidade de se comunicar a distância, com pessoas que, embora nunca haviam se encontrado fisicamente defrontam-se com desafios semelhantes afeitos aos processos de gestão escolar, despertasse nos gestores em formação um senso crítico, reconhecido nos discursos, além da preocupação com a escrita, que não ficaria ali somente entre os alunos do pólo, mas seria divulgada para além daquele domínio. Ampliou também a capacidade de se fazer entender, com aprimoramento do vocabulário e desenvolvimento das argumentações e o embasamento teórico das práticas cotidianas, além da ressignificação das experiências que se refletem nas práticas de gestão escolar.

Pelo caminho da pesquisa, mergulhada em um contexto de descobertas e auto-formação, a pesquisadora, por várias vezes, assim como Nóvoa (2007, p.17), questionou: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”.

Nesse contexto, podemos supor que o dispositivo diário de bordo proporciona auto-conhecimento, pois impulsiona a volta do espírito e da consciência sobre si mesmo. Outro dado importante foi o compartilhamento das aprendizagens com as colegas da sala virtual, vivendo, de fato, uma situação da linguagem escrita de uso social, como foi o caso dos fóruns, por exemplo.

A partir destas observações, a princípio óbvias, ficou evidente que o uso das TIC funcionava como um meio para o desenvolvimento de novas aprendizagens e que, inclusive, os saberes pertinentes ao uso da máquina ampliava as possibilidades de estudo, pesquisa, auto-organização e troca de experiências dos gestores. Surgiu ali outro elemento importante: o encurtamento de distâncias que possibilitava a troca das experiências do cotidiano administrativo e pedagógico da escola, passando por um processo de aprendizagem significativa colaborativa e conseqüente construção de um saber coletivo construído pelo próprio gestor escolar, a partir da análise e reflexão não só de suas práticas, mas de suas experiências como líderes de um processo de construção de relações dialógicas, de participação e construção coletivas de projetos educativos mais condizentes com o contexto em que atuam.

Por outro lado, os cursos de formação de gestores a distância em serviço acontecem cada vez mais em todo o território nacional também com a finalidade de disseminar e produzir o conhecimento pedagógico que nasce no “chão da escola”, tendo os educadores como autores e protagonistas. Além disso, as TIC – enquanto ferramentas gerenciais – permitiram o aprimoramento e a aplicação de processos de trabalho.

Suposição

A formação dos gestores educacionais em ambientes virtuais pode vir a proporcionar aos gestores educacionais a emergência de novos saberes devido a mobilização dos operadores cognitivos e a crescente interação com as mídias digitais enquanto instrumento de auto-formação e auto-conhecimento.

Concordamos com Nóvoa (2004), que afirma que toda a formação é auto-formação e todo conhecimento é auto-conhecimento.

Segundo Mariotti (2007, p.140), “não há fenômenos de causa única, pois, os efeitos sempre retroagem sobre as causas e as retroalimentam”. Ao transpor tal conceito ao objeto de análise do presente estudo, sinalizamos que as interações proporcionadas pelas tecnologias de comunicação a distância, podem vir a possibilitar a construção de saberes do gestor educacional, de maneira dialógica, em um movimento recursivo. Por meio da troca de impressões, reflexões, registros e memórias das experiências vivenciadas, o contexto digital possibilita a construção do conhecimento do gestor educacional, em um movimento transdisciplinar elaborado a partir da reflexão sobre sua prática, nos ambientes de rede, de forma dialógica, recursiva, coletiva e integradora, em busca da Ecoformação (MORAES, 2004).

Notamos que o AVA permitiu a ampliação da perspectiva de alteridade. Dito de outra forma, o gestor percebeu em seus pares, quer sejam aqueles que atuam na mesma Rede de Ensino, quer sejam outros que trabalham em diferentes cidades com concepções educacionais diferenciadas, os mesmos desafios e outras

possíveis soluções, assim como pôde perceber as similaridades dos avanços, mesmo que por caminhos diferentes.

Levantamos a suposição de que, no caso específico deste estudo, tenha havido uma mudança de postura da parte dos alunos gestores, proporcionada pelo caráter recursivo e dialógico da formação, em relação à interação com a tecnologia, além do desenvolvimento da autonomia intelectual no trato com a informação e com o conhecimento, bem como com as relações estabelecidas entre os diversos materiais de estudo oferecidos pelo curso, em um caráter de reflexão sobre a experiência, em que o observador olha para o objeto a ser analisado, ao mesmo tempo em que faz parte do contexto de observação.

Movimento Metodológico

No tocante à **abordagem metodológica** assumida no presente estudo, é preciso observar que a pesquisa não é neutra, mas, imersa em valores subjetivos do sujeito, em vista da relação dinâmica e interdependente entre o mundo real e o sujeito (CHIZZOTTI, 1998).

Realizaremos *pesquisa qualitativa*, diante da possibilidade de estudarmos a complexidade e a complementaridade das interações humanas, levando-se em consideração o contexto de formação dos gestores educacionais e todos os fatores que se inter-relacionam no cotidiano de suas práticas e contextos de formação.

Para tanto, usaremos, como *tipologia* da pesquisa qualitativa, a abordagem da formação centrada no sujeito aprendente, chamada de *pesquisa-formação* (NÓVOA, 2004; JOSSO, 2004), em que possamos conhecer e aprender o social a partir da práxis individual, em busca de reformas educativas pelo caminho do auto-conhecimento e da transformação da prática, valorizando as experiências dos sujeitos em formação, com o intuito de formar cidadãos no sociedade do conhecimento e de promover a religação dos saberes.

Concordamos com Chizzotti (1998), que as concepções epistemológicas, interpretativas e subjetivas do pesquisador geram as suas análises, visto que todo conhecimento é parcial, inacabado e interpretativo. Associado a isso, acrescentaríamos os conceitos de Maturana (2001, p.53), que afirma: “tudo é dito por um observador”.

Assim, é importante salientar que, em nossa análise das situações objetivas e subjetivas, iremos em busca de uma teoria mais local, tendo como pressupostos qualitativos:

- O contexto da pesquisadora é fruto de sua situação histórica, cultural e social e influencia as interpretações dos fenômenos, de acordo com a sua leitura de mundo e seu lugar no contexto onde atua.

- Para compreender o fenômeno estudado é preciso estabelecer uma postura investigativa em relação às situações objetivas e subjetivas de análise.

- Faremos uso de descrição, análise e interpretação sob enfoque indutivo.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo prevê como **procedimentos investigativos**:

- Desenvolvimento de *pesquisa bibliográfica* sobre o enfoque dialógico, na Via da Complexidade nos AVA, nos processos de formação de gestores educacionais que atuam em escola públicas, em uma perspectiva de Ecoformação (MORIN, 2004; MORAES, 2004) e Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999).

- Coleta de dados, a partir da participação da autora desse trabalho nas atividades *online*, a saber: no diário de bordo, nas participações nos fóruns e nas atividades individuais específicas às distintas disciplinas do Programa.

- Análise de dados:

- pautada no Pensamento Ecológico;

- norteada pelo modelo misto (LAVILLE e DIONE, 1999), mediante o qual as categorias de análise são definidas *a priori*, podendo ser revisitadas (modificadas, suprimidas ou inseridas) em função do que a análise apontar;

-assumindo como categorias de análise, os operadores cognitivos do Pensamento Complexo (MORIN, 2000, MARIOTTI, 2007) e o conceito de experiência, no âmbito da formação de educadores, anunciado por Nóvoa (1997) e Josso (2004).

Pretendemos realizar uma análise dialógica, que vai além da relação dinâmica entre o sujeito e o objeto de conhecimento, detendo-se não somente na contradição, mas, na recursividade ou circularidade entre todos os elementos que compõem o processo de aprendizagem e formação, na complementaridade entre sujeito e objeto de conhecimento, entre individual e coletivo, entre a criatividade do processo de aprender e o conforto da repetição.

Enquanto *pesquisa formação*, a autora desta pesquisa está imersa no contexto de investigação. Nesse sentido, é importante salientar que não se trata aqui de apenas confirmar ou não a suposição anunciada, mas de assumir uma dimensão ampliada do processo de investigação. De que modo? Buscando compreender o processo, partilhar da interpretação e da compreensão da prática cotidiana, compartilhar experiências e contextualizar as impressões com embasamento em estudos bibliográficos, comprovar ou descartar suposições na trajetória de estudo e compreensão do fenômeno observado. Esse movimento metodológico faz da pesquisa uma oportunidade de formação e compreensão do fenômeno estudado, tal como nos ensina Nóvoa (2004).

Estrutura da dissertação.

A introdução visa a apresentar ao leitor as linhas gerais da dissertação. Para tanto, são delineados o tema de investigação, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específico), a suposição levantada pela pesquisadora, bem como o método de pesquisa.

No primeiro capítulo tratamos da formação dos gestores educacionais, no contexto sócio-político-econômico brasileiro. Para tanto, o texto é construído no diálogo com autores como Nóvoa (1997; 2007), Tardif (2002), Tardif & Lessard

(2007), Charlot (2005), Freire (1997), Morin (2001), Moraes (2004), Maturana (1997), Maturana & Varela (2001), Bauman (2001), Josso (2008), Nicoslescu (1999), Pesce (2007), dentre outros.

No segundo capítulo estudamos as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto parceiro cognitivo e instrumento de interação de todos os elementos que compõem o complexo sistema de formação e auto-formação dos gestores educacionais. A tessitura conceitual ampara-se em autores como Torre, Moraes *et al.* (2008), Morin (2000; 2006), Ausubel (*apud* MOREIRA & MASINI, 2001), Lévy (1993; 1996), Mariotti (2007), Silva (2001), Assman (2005), Freire (1997), Nóvoa (1997), Josso (2004; 2008), Demo (2001), Pesce (2004), dentre outros.

O terceiro capítulo refere-se à pesquisa de campo da presente dissertação. Inicialmente, procedemos à caracterização do *corpus* de análise: o *Programa Escola de Gestores* de uma universidade pública (denominada neste estudo Universidade A), com destaque para o ambiente virtual do Programa mencionado. Em seguida, desenvolvemos a análise do processo de formação *online* da autora deste estudo, que se situa como gestora educacional em formação *online* no aludido Programa.

As considerações finais retomam o objeto de investigação e pretendem dar uma contribuição ao universo científico educacional, em três dimensões: a ressignificação dos processos de formação *online* do gestor educacional de escola pública; a ampliação das possibilidades de construção de novos saberes deste educador; a consolidação dos princípios e pressupostos do Decálogo da RIES (*Red Internacional Ecología de los Saberes*), em especial, o oitavo item, referente às reformas educativas voltadas à formação dos cidadãos na sociedade do conhecimento.

Partamos, pois, ao marco teórico do presente estudo.

Capítulo I

A formação do gestor educacional de escola pública

Os rios de um dia

*Os rios, de tudo o que existe vivo,
viverem a vida mais definida e clara;
para os rios, viver vale se definir
e definir viver com a língua da água.
O rio corre; e assim viver para o rio
vale não só ser corrido pelo tempo:
O rio o corre; e pois que com sua água,
viver vale suicidar-se, todo o tempo.*

2

*Por isso, que ele define com clareza,
o rio aceita e professa, friamente,
E se procuram lhe atar a hemorragia,
ou a vida suicídio, o rio se defende.
O que um rio do Sertão, rio interino,
prova com sua água, curta nas medidas:
ao se correr torrencial, de uma vez,
sobre leitos de hotel, de um só dia;
ao se correr torrencial, de uma vez,
sem alongar seu morrer, pouco a pouco,
sem alongá-lo, em suicídio permanente
ou no que todos, os rios duradouros;
esses rios do Sertão falam tão claro
que induz ao suicídio a pressa deles:
para fugir na morte da vida em poças
que pega quem devagar por tanta sede.*

João Cabral de Melo Neto

Para tratar da formação dos gestores educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem urge contextualizar o processo de formação desse profissional da educação, no seio das suas circunstâncias macro-estruturais. Para tanto propomos a apresentar o contexto histórico de formação de educadores no Brasil, a legislação que regulamenta esta formação, na modalidade presencial e a distância, e o *Projeto Escola de Gestores: corpus* de análise do presente estudo. Porém, antes de tudo, é preciso esclarecer que partiremos do princípio de que a formação do educador é um processo pessoal e singular.

Para tanto, adotaremos as idéias de Nóvoa (2007), Tardif (2002) e Charlot (2005) de que o educador é o principal agente de sua própria formação, ou ainda, o ator social mais significativo de seu trabalho. Assim, o trabalho do educador está estritamente ligado à sua condição humana, ou melhor, consigo mesmo e seus pares, com a sociedade e com a natureza, em uma ação formativa integradora a que chamamos de Ecoformação (MORIN, 2001; MORAES, 2004).

Partindo de uma condição primeira, ou, como prefere Charlot (2005), de um fato antropológico, *nascer é entrar inacabado em um mundo que já está posto*. A construção de si próprio é um processo de formação.

Charlot afirma ainda:

A humanidade (ou a “humanitude”), isto é, o que constitui o ser humano o que ele tem de específico, não é uma natureza que cada indivíduo traria em si no nascimento, é o que é produzido pela espécie humana ao longo de sua história. (CHARLOT, 2005, p.76).

Maturana e Varela afirmam que o que caracteriza o ser humano é sua **organização autopoietica**, visto que, seres diferentes se distinguem porque têm estruturas diferentes, mas são iguais em organização. Assim:

A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do seu meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis (MATURANA & VARELA, 2001, p.55).

Dito de outra forma, os seres humanos se desenvolvem nas relações. Dessa maneira, compreendemos que:

Como seres vivos em geral, e os seres humanos em particular, nós somos multidimensionais em nossa dinâmica estrutural e de relações, e vivemos em nossa corporalidade a interseção de muitos domínios de interações que nela desencadeiam mudanças estruturais que pertencem a cursos operacionais distintos. (MATURANA, 1997, p.169).

Assim, ao tratarmos a formação dos educadores, estamos nos referindo à auto-formação e nos reportando à formação do ser humano enquanto sujeito de sua própria história, construtor e transformador do contexto a que pertence, mas, de modo dialógico – no dizer moriniano – possuidor de uma organização interna, que vive em autonomia relativa com os outros e com a natureza.

Na *contribuição à crítica da filosofia do direito* de Hegel (1843), Marx afirma que o homem é a raiz do homem. Ou seja, a criança escolarizada é a raiz do advogado, do médico, do cientista, do jornalista, do educador, enfim, do cidadão que atua e constrói a modernidade líquida (BAUMAN, 2001).

Nessa perspectiva, a educação se dá nas interações sociais, na interdependência do social com o individual, em um movimento dialético em que o indivíduo troca experiências e saberes com o coletivo, formando-se e transformando os outros e a natureza. Neste ponto concordamos com Charlot, para quem:

O “filhote” do homem é educável, nasce aberto aos possíveis (tudo o que ele pode vir a ser), nasce disponível; a educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação. Isso quer dizer também que cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano, já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por e nessa dialética (2005, p.76).

O educador, no entanto, devido à essência do seu trabalho de ensinar para as pessoas um conhecimento que não está acabado, precisa reconhecer sua condição de aprendiz. Segundo Lino de Macedo (2005), nós educadores temos que estar abertos para o desconhecido, a pesquisa, a reflexão sobre o nosso próprio trabalho, ampliando nossos contextos de formação e investindo em nosso aprimoramento pessoal e profissional.

Trata-se de compreender a formação continuada para além de uma atualização permanente, mas sim, o que chamamos de Ecoformação.

A Ecoformação é uma expressão ecossistêmica da educação, pois, considera o sujeito da formação sempre em relação a si, a sociedade, a natureza e aos outros, em busca de um crescimento interior, além do individualismo e em favor da reflexão sobre a experiência e da construção coletiva do conhecimento. Trata-se de um conceito que dialoga com a afirmação de Jennifer Nias (*apud* Nóvoa, 1997) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Em suma, para compreender a formação dos educadores, temos que, ao mesmo tempo, elucidar os modelos de formação individual e coletiva dos seres humanos, a realização do trabalho docente enquanto interação humana e as organizações econômicas e sociais da sociedade em que vivemos.

Baseados em Moita (2007), tomaremos o conceito de formação enquanto uma aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, além da ação vital da construção de si mesmo entrelaçando os vários pólos de identificação do sujeito.

Em se tratando da legislação brasileira, a formação de gestores educacionais na modalidade a distância é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9294/96.

Em primeiro lugar analisaremos o contexto sócio-político-cultural de construção e aprovação da lei, no que diz respeito à formação dos professores, que, para efeito da presente pesquisa, serão chamados de educadores.

Ocorre que, para desenvolver um trabalho de administração escolar, no cargo ou função de gestor educacional em escola pública, seja em municípios ou estados brasileiros, é pré-requisito que o educador tenha um tempo mínimo de docência, além da habilitação em administração escolar adquirida no curso de Pedagogia, ou ainda especialização em administração escolar.

Desta forma, toda a regulamentação legal aplicada aos docentes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9294/96 também norteia outros cargos de administração e supervisão da escola pública.

A atual legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi escrita e

aprovada após seis anos de discussão entre parlamentares e a sociedade organizada. Envolvida em uma grande polêmica, recebeu 312 emendas, ao seguir para votação no Senado.

O então Presidente da República, eleito por voto direto era o sociólogo professor doutor Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação, o economista Paulo Renato de Souza, que atualmente ocupa o cargo de secretário da educação do governo do estado de São Paulo sancionaram a lei.

A então equipe de governo havia adotado a política neoliberal, defendida pelo Consenso de Washington, que previa, entre outras medidas, a presença do Estado mínimo, marcadamente ausente das políticas públicas sociais e da regulamentação dos mercados econômicos, em um cenário mundial de globalização das economias e crescimento das tecnologias da informação e do conhecimento.

Antonio Joaquim Severino, assim descreve este movimento:

De acordo com esse modelo, (neoliberal), o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade civil e não mais pela administração via aparelho do Estado. Entende-se que o motor da vida social e o mercado e não a administração política. As leis gerais são aquelas da economia de mercado e não as da economia política. E o mercado se regula por forças concorrenciais, nascidas dos interesses dos indivíduos e grupos, que se vetorizam no interior da própria sociedade civil; de onde a proposta do Estado mínimo e os elogios a fecundidade da livre iniciativa, a privatização generalizada, etc. (SEVERINO, *apud* Brzezinski, 2003, p.61).

Diante deste contexto fica patente o caráter neoliberal do documento, alinhado com as intenções do governo e do mercado internacional, priorizando os interesses econômicos e produtivos do processo educacional.

A educação é essencialmente a ação de uma sociedade prevista pelas instâncias políticas. Isso significa que a educação é profunda e, essencialmente, dependente dos políticos: temos que ter consciência disso. Das políticas nacionais, da política européia. E, também, em certos aspectos, da política internacional, como, por exemplo, da UNESCO, que dá as grandes orientações em termos de educação (JOSSO, 2008, p.4).

Os preceitos desta nova legislação retratam novas abordagens de trabalho que se procura implantar nas escolas, provenientes das organizações industriais, econômicas e empresariais.

Conceitos como flexibilidade, competências, responsabilidade, eficácia, avaliação dos resultados, são empregados na tentativa de estabelecer pressupostos instrucionistas e corporativistas, sem considerar questões primordiais como a desvalorização da profissão docente frente à sociedade, a perda de prestígio dos educadores, a diminuição da autonomia do educador relacionada às suas práticas e métodos, além da formação profissional deficiente.

Ao considerarmos a docência como profissão de interações humanas, concordamos que:

[...] a escola e o ensino tem sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas (TARDIF & LESSARD, 2007).

Voltando ao contexto da aprovação da atual legislação, o ministro Paulo Renato, enquanto representante do governo e seus ideais, ficou marcado por enfraquecer a luta pela profissionalização do magistério, tendendo para desvalorizar a profissão, a formação dos professores e o papel do docente na sociedade. Alegando, certa vez, numa revista de grande circulação, que era mais importante que o professor soubesse o conteúdo a ser transmitido do que transmiti-lo, aproveitando para sugerir que o médico deveria dar aulas de biologia, e o engenheiro, aulas de física e química. Com isso, confirma sua disposição para legitimar a ideia de que *profissionais qualificados* (grifo meu) tornem-se professores sem precisar de licenciatura, desvalorizando e desmerecendo os cursos de formação de professores, que, na opinião dele, não davam conta da formação de docentes em um nível de qualidade aceitável, diante do clamor da sociedade por uma educação de qualidade.

Em 1997 Iria Brzezinski escreveu, ao comentar o contexto nacional em que se aprovou a LDB:

Na sociedade brasileira, atualmente, o mundo do sistema é aquele atrelado ao do capital, com aporte nos princípios e políticas neoliberais do governo federal. Esse governo que ao ser eleito se autodenominava respeitador dos interesses coletivos da maioria da população, vem, contraditoriamente saudando a globalização excludente como sinal inquestionável do progresso e da modernidade reafirmando a parceria com as elites dominadoras e com estrangeiros que ditaram as políticas públicas brasileiras ao longo do regime militar. (BRZEZINSKI, 2003, p. 148).

A ausência do Estado nos setores sócio-culturais da sociedade já causava um grande aumento da exclusão social, concomitantemente com a ascensão das classes populares as escolas de Educação Básica, numa política quantitativa de “educação para todos”:

Os contrastes sociais são evidentes. As estatísticas oficiais demonstram os índices de concentração de renda no país em que somente 10% da população detêm em torno de 60% do volume das maiores riquezas, enquanto 40% vivem em total condição de miséria. Contrasta também o discurso da destinação dos recursos com a verdadeira aplicação na educação. (BRZEZINSKI, 2003, p.149).

Uma das maneiras encontradas pelo poder público para atender as camadas mais populares naquele momento foi a de criar espaços de participação nas escolas públicas. Dessa forma, não só as crianças tiveram vez para freqüentar as classes de Ensino Fundamental, como seus pais adentraram a administração coletiva das escolas, por meio da criação de Conselhos Escolares, numa política de decisões coletivas chamada de gestão democrática.

Este período ficou marcado por um movimento de afastamento do poder público das periferias – em muitos terrenos de invasão, que depois se tornariam favelas e mais adiante bairros sem qualquer infra-estrutura.

Concordamos com Macedo (2005) que a escola tornou-se uma instituição sobrecarregada, que acumula funções sócio-culturais, que antes, eram repartidas com as famílias, as igrejas, a vizinhança, as praças. Hoje, os educadores convivem mais tempo com as crianças do que seus próprios pais. Poucas famílias convivem com seus filhos durante quatro ou cinco horas diárias, acompanhando o seu desenvolvimento.

Diante da falta de qualquer posto de serviço destinado à saúde, segurança pública, representante dos serviços de saneamento, a escola e o seu gestor, acabariam se tornando representantes do poder público naquele espaço, enquanto que a verba destinada para a educação ficava cada vez menor, crescia a quantidade de alunos, numa política de “escola para todos”.

Desta forma, a situação da escola pública se agravou:

Endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral (PARO, 2002, p.95).

Devido ao inchamento dos sistemas de ensino e à incompetência do poder público em administrar todas as modalidades acima citadas, iniciou-se um período de municipalização da educação, numa tentativa de descentralização das decisões, mas, principalmente das responsabilidades que emergiam do aumento da clientela. O fenômeno consistia em dividir as responsabilidades pelas modalidades de ensino, numa política de colaboração entre Município, Estado e União.

Assim, pelos moldes da LDB/96, a nova organização escolar, denominada de Educação Básica, integrava os oito anos do Ensino Fundamental, que compreende crianças de sete a catorze anos. A Educação Infantil é a modalidade que abriga crianças de zero a cinco anos e onze meses e o Ensino Médio, que consiste em três anos de estudos.

Caberia aos municípios manter e prover a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental aos seus cidadãos. Aos estados caberia a responsabilidade sobre os últimos anos do Ensino Fundamental, também chamado de ciclo II e o Ensino Médio, a União caberia administrar o Ensino Médio Profissionalizante e o Ensino Superior.

Em seu título IX das disposições transitórias, tratava em seu artigo 87: *É instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da lei.*

A Lei entrou em vigor no final de 1997 e o prazo se extinguiu em 2007.

O professor teria um papel essencial para o cumprimento das disposições e, portanto, havia necessidade em primeiro lugar, que houvesse professores suficientes e uma formação inicial e continuada de qualidade.

Em seu Título IV da Organização da Educação Nacional, no artigo 13 da LDB 9394/96 define o papel do professor independente da série, ciclo, estágio ou faixa etária dos alunos que serão instruídos, sem tratar de nenhuma etapa específica da escolaridade dos educandos, o que daria margem para a instituição do Professor de

Educação Básica (PEB I), que mais tarde atuaria na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O artigo determina que:

Art. 13. *Os docentes incumbir-se-ão de:*

I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V- Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;

VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Para participar da proposta pedagógica da escola e construir o seu próprio plano de trabalho, o educador necessita de um saber pedagógico e didático, generalista e especializado, próprio da formação docente onde se supõe conhecer diferentes metodologias, ter um conhecimento razoável do assunto estudado e do currículo obrigatório e conhecer seus educandos e as aspirações de suas famílias. Neste sentido, o item 6 é complementar aos 1, 2, 3 e 4.

Consideramos que esses indicativos legais, são importantes parâmetros que direcionarão os cursos de formação inicial e continuada de educadores, assunto que trataremos mais amplamente adiante.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece parâmetros importantes para nortear os cursos de formação de professores, a fim de complementar o artigo tratado anteriormente:

- a) o posicionamento do professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive aqueles com dificuldade de aprendizagem – toma como referência na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno e não apenas a liberdade de ensinar do professor; vale dizer que não é mais suficiente que um professor ensine, terá que ter competências para produzir aprendizagens nos alunos; b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola, c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.(CNE/CP9/2001, p.12-13).

Outro aspecto importante deste trabalho com relação à formação inicial e em serviço é a especial atenção à relação teoria e prática, no tocante à formação de todos os profissionais da educação, estabelece no Título VI dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A profissão docente, assim como muitas outras ocupações, precisa trabalhar a reflexão de sua própria prática, individual e coletivamente em muitos sentidos.

Reflexão significa debruçar-se outra vez, em outro espaço, em outro tempo, revisar os registros e os resultados esperados e alcançados. Lino de Macedo nos adverte:

Reflexão consiste em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no campo da ação. Refletir e ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em um outro plano, para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado (MACEDO, 2005, p.32).

Destacamos aqui a capacitação em serviço, que atualmente chamamos de formação em serviço ou educação continuada, além da valorização da experiência, presente também em outro parágrafo:

Art. 67, Parágrafo único:

A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Nesta mesma linha é que a Lei aponta para a formação de outros profissionais da área de educação, inclusive o gestor educacional, tratado como cargo administrativo:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia e em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Para analisar o espaço de formação do gestor educacional da escola pública temos que considerar questões relacionadas a espaço, tempo, objetos e interações que ocorrem na escola e entre a escola e a comunidade.

São tarefas do gestor educacional: liderar, observar, orientar, regular, ou seja, gerir o espaço e o tempo da escola e seus atores, trabalhando de forma sistêmica a convivência e a aprendizagem de todos, assim como, organizar e coordenar um projeto político pedagógico da escola, de forma a atender as demandas da sociedade, alinhado às concepções de Educação do Plano Nacional de Educação, em um contexto de multiculturalidade, diversidade, transformação, incertezas e mudanças.

Ocorre que, devido à situação relatada acima, o gestor educacional tornou-se um líder da comunidade, um articulador das convivências diversas, desempenhando um papel integrador e emancipador, no âmbito das práticas educativas. Nosso questionamento volta-se à formação oferecida, nas instituições públicas e privadas de ensino, seja na modalidade presencial ou a distância, visto que embora o cargo

ou função de gestor educacional seja tratado na lei como administrativo, este profissional atua hoje, em um espaço muito mais amplo, voltado principalmente para a qualidade do ensino e a participação da comunidade intra e extra escolar nas decisões, que dizem respeito à escola e aos processos educacionais que dela decorrem, onde o caráter pedagógico é essencial.

O que se vê como central na formação inicial é a sua perspectiva disciplinar e aplicacionista.

Nessa perspectiva, a formação inicial dos dirigentes escolares não tem dado conta das necessidades dos sistemas educativos, nem das demandas da sociedade por melhores índices de qualidade na educação, assim como se mostra insuficiente ao profissional que se propõe a liderar esses processos. O que se observa nos cursos superiores com habilitação para administração escolar é uma abordagem livresca e conceitual, na maioria das vezes desvinculada da construção dos saberes pedagógicos ou, por outro lado, ênfase nas questões metodológicas percebidas em seu sentido mais restrito, por não articular os pólos ontológicos e gnosiológicos inerentes à formação do educador (PESCE, 2007).

Dessa forma, tanto os sistemas de ensino, quanto as entidades de classe que representam os educadores sentem a necessidade de promover, organizar e até realizar cursos de formação contínua e complementar à formação inicial para preparar melhor os profissionais da área de gestão escolar, visto que não se pode mais conceber que o gestor aprenda por tentativa e erro em seu cotidiano.

Atualmente, os cursos de formação continuada de gestores escolares precisam levar em consideração as necessidades específicas de cada contexto, pois, não se pode “tocar uma escola”, baseado somente em estudos teóricos e generalizações das dificuldades dos sistemas de ensino. É preciso aproximar a teoria da prática, o “pensar” e “refletir” do “agir”, compreendendo o gestor como sujeito do processo e o seu contexto de atuação como palco para encenar transformações e ressignificações da realidade. É preciso colocar em destaque a dimensão praxiológica da formação, como nos ensina Freire (1997).

Uma vez que os cursos de formação continuada e em serviço são realizados simultaneamente ao trabalho efetivo, os cursos a distância constituem uma opção

viável para as instituições e para o educador em serviço. O curso analisado na presente pesquisa acadêmica encaixa-se nesta modalidade.

A fim de aprofundarmos nossas discussões, pesquisamos também o que a LDB/1996 dispõe sobre a educação a distância, por conta da especificidade do *Programa Escola de Gestores*.

No Título VIII Das Disposições Gerais, delibera:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

E ainda:

Parágrafo Primeiro. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especialmente credenciadas pela União.

Vale salientar um comentário escrito a respeito das possibilidades e limites da LDB 9294/96:

Outra forma de tornar a educação mais democrática, no sentido de possibilitar o acesso de todos ao saber, e o ensino a distância e de educação continuada, que surgem como duas ótimas oportunidades apresentadas na LDB de 1996. (GRACINDO, 2003, p.224).

Diante das necessidades de reformas educativas, com o objetivo de formar cidadãos para a sociedade do conhecimento, percebemos que o maior desafio da educação é, mais do que formar o gestor educacional, inventar um novo tipo de educador frente às demandas da sociedade da informação e do conhecimento mediada pelas TIC.

O gestor desta era seria um mediador? Muito mais do que somente mediar, o gestor deve ser capaz de mobilizar saberes, propor situações, otimizar recursos materiais e humanos, proporcionar experiências em que educandos, educadores e a comunidade venham a interagir uns com os outros, com o conhecimento e com a natureza, construindo um ambiente desafiador, democrático e sustentável.

Embora concordemos que para promover mudanças no contexto escolar deve haver liderança e habilidade em mobilizar a equipe de educadores, percebemos também que a gestão é um processo compartilhado, de equipe. Portanto, toda a equipe escolar deveria ser formada para empreender mudanças nos processos educativos.

Segundo Tardif (2002), o saber dos educadores é um saber social, que vai sendo construído ao longo de sua vida, desde criança, desde a primeira escola. O que o educador é no momento em que interage origina-se de toda a sua vivência em sociedade, a educação que recebeu na infância, os saberes que adquiriu na escola, mesmo antes de estudar nos cursos específicos para educadores, da sua formação em serviço – individualmente ou no seu grupo de trabalho – sempre de acordo com a sua concepção de homem e natureza, de educação e de conhecimento, de acordo com a sua leitura de mundo.

Concomitantemente, enquanto líder de uma comunidade escolar, o gestor deve mobilizar todos os atores da ação educativa. Salientamos que a mobilização é um movimento interno do sujeito, que se articula com o sentimento de desejo. Neste sentido, concordamos com Charlot (2005), que o desejo é analisado sob o ponto de vista pessoal e social. O desejo aparece na nossa interpretação do mundo. Quando interpretamos o mundo, analisamos a nossa situação, a situação do outro e as inter-relações.

Dentro deste contexto, compreendemos que comunidade não é apenas um espaço social, mas é também tempo histórico. Isto significa que o gestor não pode apenas analisar as situações escolares, mas deve compreendê-las e ressignificá-las, segundo seu entendimento do todo, de acordo com sua leitura de mundo e sua experiência, dialogando com seus pares. É necessário compreender os processos que contribuíram e estruturaram a situação atual que entrelaça escola e comunidade, educadores e educandos, em processo sistêmico, complexo, recursivo, dialógico e relacional.

Dessa maneira, compreendemos que – mediante uma realidade complexa e sistêmica, que constitui o contexto de trabalho e de atuação do gestor educacional da escola pública – a atitude transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) virá a proporcionar

possibilidades de transformação dos atores que compõem o contexto educacional, por meio da modificação das relações consigo, com os outros e com o objeto de conhecimento.

Incorporar a atitude transdisciplinar ao contexto escolar, sem abandonar o currículo como organizador conceitual, considerando que os saberes atitudinais e procedimentais são essenciais para a formação dos sujeitos pode favorecer o desenvolvimento de novas formas de lidar com o conhecimento, com as mudanças e as incertezas.

A mediação pedagógica emancipadora pode propiciar o desenvolvimento de referentes éticos, em busca da construção de uma cidadania planetária.

Dito de outra maneira, a formação dos educadores, especialmente a do gestor escolar, está ligada à formação de todos os atores da prática educativa.

No presente capítulo propusemo-nos a estudar, conhecer e refletir sobre a formação dos gestores educacionais, tendo como pano de fundo o contexto sócio-político-econômico em que os gestores se formam e atuam.

No próximo capítulo faremos uma incursão conceitual sobre os ambientes virtuais de formação do gestor educacional e sua importância, no contexto educacional multicultural e em crescente transformação.

Capítulo II

A aprendizagem do Gestor Educacional nos Ambientes Virtuais

Inscrição para uma lareira

*A vida é um incêndio: nela
Dançamos, salamandras mágicas.
Que importa restarem cinzas
Se a chama foi bela e alta?
Em meio aos toros que desabam,
Cantemos a canção das chamas!*

*Cantemos a canção da vida,
Na própria luz consumida...*

Mario Quintana

Este capítulo propõe análise e reflexão sobre a formação dos gestores em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), fundamentadas nos conceitos que o vinculam ao oitavo item do Decálogo da *Red Internacional Ecologia de los Saberes* (RIES).

Os espaços virtuais de aprendizagem foram se constituindo como novas possibilidades e oportunidades de formação a distância, na medida em que a educação se apropriou dos benefícios das TIC. Os programas de formação de educadores tiveram que sofrer modificações, considerando as necessidades da sociedade e do mundo globalizado em transformação. Uma mudança importante foi a importância atribuída à experiência docente e o estudo da prática para a construção de novos saberes. Nesse contexto, o espaço da escola pública também tomou um lugar importante na construção de cidadãos na sociedade do conhecimento, tendo como princípio a ética e a felicidade.

Cenários formativos, vínculos interativos

O Decálogo da RIES – publicado no Brasil em 2008, como parte integrantes do livro sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação, de autoria de Saturnino de La Torre e Maria Candida Moraes – documento que norteia essa pesquisa:

A formação através dos entornos virtuais será uma referência estratégica imprescindível na educação do futuro. Se hoje é uma alternativa a mais, em um futuro próximo fará arte de qualquer sistema de educação presencial. Grande parte da informação que hoje temos nos livros, em texto, será acessível em qualquer lugar, com a vantagem de sua permanente atualização, facilidade de acesso, intercâmbio cultural. A aprendizagem através de entornos virtuais favorece a educação intercultural, ao colocar à disposição valores, costumes e crenças com suma facilidade (TORRE; MORAES *et al.*, 2008, p. 9).

Concordamos com Edgar Morin (2000), que afirma que, diante do mundo marcado por tanta riqueza informativa advinda das TIC, o poder do pensamento é essencial, já que é pensando que organizamos o conhecimento, tornando-o *pertinente*. Para conhecer é preciso pensar.

O conhecimento pertinente é contextualizado e percebe a interligação, a relação, a conexão entre objetos, pessoas e acontecimentos. Assim, não basta que o ambiente de formação de gestores educacionais seja repleto de novas informações.

O uso das tecnologias como parceiras cognitivas no processo de ensino e de aprendizagem, relacionado com os conceitos de aprendizagem significativa de Ausubel (*apud* MOREIRA & MASINI, 2001) e da inteligência coletiva de Lèvy (1996) em um movimento recursivo, nos remetem a uma afirmação de Humberto Mariotti:

O funcionamento do cérebro faz emergir os processos mentais. Por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tais processos chegam à sociedade sob a forma de idéias e ações e lá interagem com os processos de outras mentes. Desse modo constrói-se a mente social, que por sua vez retroage sobre as mentes individuais. Estabelece-se uma recursividade, por meio da qual é produzida a cultura. As sociedades, os indivíduos e as culturas são fenômenos que emergem dessa circularidade. Mudanças nos indivíduos mudam a sociedade e mudam a cultura. O inverso também é verdadeiro (2007, p.140).

Dessa forma, a perspectiva construcionista requer a construção e reelaboração do novo conhecimento, ancoradas nos conceitos que já existem na estrutura cognitiva do aprendente, em um processo recursivo. Assim, a formação do ponto de vista daquele que aprende redimensiona os conhecimentos e as relações que se estabelecem no processo de aprendizagem.

Segundo Ausubel, (*apud* MOREIRA & MASINI, 2001), para que ocorra a aprendizagem é preciso que aconteça a estabilização de ideias inter relacionadas que constituem a estrutura desse conhecimento. O ambiente virtual e as tecnologias que o constituem são recursos que podem potencializar este processo, mas não são os únicos. De acordo com o Decálogo da RIES (2008), as tecnologias geram possibilidades de conhecimento, quando ampliam possibilidades e estratégias, como ampliar as redes humanas de gerando novas situações e novos espaços de aprendizagem, reconhecendo os saberes e as experiências de cada componente desta rede, em uma perspectiva de aprendizagem coletiva e colaborativa. Uma perspectiva que percebe a importância da mediação *online*, sob enfoque dialógico,

como instância fundamental aos processos de auto-organização dos sujeitos sociais em formação (PESCE, 2005).

Nossa pesquisa – centrada na ação dos sujeitos e no reconhecimento da capacidade dos indivíduos construir sua experiência, refletirem e falarem sobre ela – considera que os AVA se constituem como uma parte significativa do conjunto de práticas sociais, características da sociedade atual, que permitem a ampliação da investigação e teorização das práticas educativas tanto presenciais como a distância.

Diante disso, denominamos Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o conjunto de atividades, interações, estratégias, conexões e intervenções utilizando tecnologias de informação e comunicação (TIC) para mediar o ensino, a aprendizagem e a construção colaborativa de conhecimento.

Para Valentini e Soares (2005), AVA é um espaço social onde interações sócio-cognitivas se inter relacionam em torno de um objeto de conhecimento por meio de relações de vários elementos. Este cenário onde as pessoas interagem, são mediados pela linguagem da hipermídia e os fluxos de comunicação entre os atores são possibilitados pela interface gráfica.

Embora associado à educação a distância, o AVA também é utilizado como mais um recurso na aprendizagem presencial. Não há como dissociar este ambiente da figura do professor/tutor/mediador e do aluno ativo, assim como das interações advindas desse movimento.

Para Lèvy (1993; 1996), com os AVA rompeu-se a barreira das fronteiras convencionais de tempo, espaço e senso-percepção.

Para Derrick Kerckhove (1999, p.7), citado por Kenski:

Os ambientes virtuais de aprendizagem caracterizam-se assim como espaços, em que ocorre a convergência do hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais agentes digitais e vida artificial, desencadeando um senso compartilhado de presença, possibilitando um entorno vivo, quase orgânico de inteligências humanas trabalhando em muitas coisas que tenham relevância potencial para os demais (2007, p.95).

O mesmo autor usa o termo *webness*, para designar o modelo idealizado de processo de aprendizagem cooperativo, característico da sociedade digital. Trata-se de um modelo de caráter flexível e integrador de aprendizagens, tanto devido à origem multissensorial, como de seu alcance transdisciplinar, capaz de emancipar as práticas presenciais e polinizar as aprendizagens, as informações e o conhecimento *online*, apesar das distâncias físicas e territoriais.

Para essa pesquisa, utilizamos como foco de estudo o gestor educacional, que também deve ser considerado como um educador aprendente, tanto em sua formação inicial como continuada, já que, pela concepção construtivista, o educador está sempre reelaborando o seu conhecimento, não só em situações de aprendizagem formal, mas também nas situações cotidianas de sala de aula, interagindo com os alunos e ainda com seus pares, em situações formais ou informais de troca de experiências. Trata-se de um processo de ressignificação de sentidos e significados, em um movimento dialógico e recursivo (MORIN, 2006).

Em se tratando do contexto de trabalho do gestor - "o chão da escola" - a experiência é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir e gerir os processos educativos, e, sobretudo de vivenciar, encenar e experimentar o mundo.

A ação do gestor educacional da escola pública está ligada a três sistemas de operacionalização de seu trabalho. O sistema de **integração** entre a escola e a comunidade, ligado a socialização das relações humanas que se constituem no processo de ensino e do conhecimento e interiorização de práticas, valores e saberes dos diversos atores que compõem o processo de aprendizagem em sua função emancipadora. O sistema de **estratégia** de sua função: ligado a situações ambíguas, concorrentes, mas, que se complementam. Dito de outra forma, do papel do gestor educacional da escola pública enquanto representante do poder público naquele contexto sócio cultural, concomitante com seu papel de representante legal daquele mesmo contexto coletivo, público e escolar ampliado, em que cada educando e cada educador traz consigo toda a sua herança cultural. Essa organização social ainda se apresenta como palco do sistema de **subjetivação**, que é definida pela tensão entre as representações do gestor e as relações sociais de que participa, em que valores, desejos e crenças do sujeito podem ser percebidos como obstáculos ao papel que o gestor desempenha no âmbito coletivo.

Esse trabalho de pesquisa chama a atenção para o fato de o gestor escolar ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de formação, ao reconstruir o conhecimento profissional a partir da reflexão da experiência. Nesse movimento, o gestor escolar, ao mesmo tempo, analisa a situação vivida e analisa-se. Para Nóvoa (2007), o conhecimento profissional consiste de saberes, competências e da inter relação desses conhecimentos no momento de mobilização da prática educativa, que demanda a análise do sujeito observador, que ao interpretar os fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações, também faz parte desse contexto. Dessa maneira, concordamos com Maturana (1997) que o fenômeno do conhecer é um fenômeno do operar do ser vivo em congruência com sua circunstância.

Ao nos reportarmos ao cotidiano do gestor educacional, percebemos que a transformação e a inovação estão intimamente relacionadas ao processo de reflexão sobre as experiências. Neste sentido é essencial fazer com que os gestores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual, oportunizando escolhas das melhores maneiras de agir.

Concordamos com Placco e Souza (2006) que a aprendizagem do adulto resulta da interação e da interpretação das experiências.

Segundo Bondía (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essa ideia vai ao encontro das considerações de Josso, para quem:

Estudar a experiência e o seu potencial formador exige que se reclame a respectiva integridade, no seu sentido holístico e global, rompendo com as tendências formais que se manifestam através da abstração e da hegemonia da organização e da estrutura social, ou que a reduzem a competências técnicas ou tácitas. São estas tendências que acabam por negar a natureza heurística da própria experiência (JOSSO, 2008, p.6)

Acrescentamos a isso os estudos de David Ausubel sobre aprendizagem significativa. Ausubel, estudado por Moreira e Masini (2001), compreende que qualquer novo conhecimento apresentado ao sujeito, deve estar relacionado a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimentos do aprendiz, ou de maneira mais simples aos seus conhecimentos prévios, ou ainda, como diriam Maturana e Varela (2001), da auto-organização do sujeito.

Para Marco Antonio Moreira Silva e Elcie Masini (2001), estudiosos de Ausubel, com adultos, a assimilação de conceitos se dá pela recepção de seus atributos criteriosais e pela interação desses atributos com ideias relevantes já estabelecidas na estrutura cognitiva do sujeito.

Para Ausubel (1968, p. 37-40), citado por Silva:

A essência do processo de aprendizagem significativa está em que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não arbitrárias e substantiva (não literal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante de sua estrutura de conhecimento (isto é, um subsunçor que pode ser, por exemplo, algum símbolo, conceito ou proposição significativo para o aprendente), (SILVA, 2001, p. 23).

Para que a aprendizagem ocorra, o material a ser apreendido precisa ser significativo para o sujeito, relacionado à sua estrutura do conhecimento, e, ainda, que o aprendiz queira aprender, manifeste disposição de relacionar o novo aprendido à sua estrutura cognitiva.

Antes de seguirmos e discutirmos mais sobre a aprendizagem significativa, estabeleceremos alguns pressupostos, a respeito dos ambientes virtuais de aprendizagem, que nos ajudarão a compreender algumas colocações:

1) Os AVA constituem um sistema complexo, portanto aberto, em interconexão permanente com o meio, ou melhor, com outras situações formais e ou informais de aprendizagem e todos os seus componentes.

Assim nos explica Maturana:

Todo sistema determinado por sua estrutura existe em um *meio*, ou seja, surge em um meio ao ser distinguido ou trazido a mão pela operação de distinção do observador. Essa condição de existência é também, necessariamente, uma condição de complementaridade estrutural entre o sistema e o meio no qual as interações do sistema são apenas perturbações [...] Se a complementaridade estrutural se perde, se ocorrer uma única interação destrutiva, o sistema desintegra e deixa de existir. Essa complementaridade estrutural necessária entre o sistema determinado por sua estrutura e o meio – que eu qualifico de *acoplamento estrutural* – é uma condição de existência para todo sistema (1997, p.86).

2) Os AVA devem contribuir para a construção de conhecimentos e para a formação global dos seres humanos, em que o individual e o coletivo são pensados dialogicamente de maneira complementar.

Concordamos com as bases filosóficas e epistemológicas do Decálogo da RIES, que em seu oitavo item, declara:

A mediação pedagógica e didática baseada no reconhecimento e no estímulo positivo, sobre as bases das referências de valor. A formação de hábitos, de procedimentos, de referências éticas deveria estar presente em todo processo educativo. (2008, p.44).

Associado a isso, podemos relacionar o pensamento de outros estudiosos:

Lèvy (1994), por exemplo, reforça essa idéia ao reconhecer que a inteligência ou a cognição resultariam de redes complexas nas quais interage em grande numero de atores humanos, biológicos e técnicos, indicando que não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” como grupo humano do qual faço parte, com minha língua, com toda a herança de métodos e tecnologias intelectuais, dentre os quais o uso da escrita. Para ele, fora da coletividade e desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria e o pretense sujeito inteligente nada mais seria do que um micro-ator dentro de uma ecologia que o engloba e o restringe (MORAES, 1997, p.155-156).

3) O adulto educando e educador, enquanto ser humano inacabado, dotado de inteligências múltiplas e diferentes capacidades cognitivas, deve refletir sempre sobre o próprio ato de conhecer e aprender.

Para Moraes:

Cognição não é representação de mundo, mas o seu desvelamento mútuo e implicado a medida que o vamos construindo, reconstruindo ou desconstruindo e, ao mesmo tempo, sendo construído e reconstruído em nossa relação com ele (2004, p.247).

A mesma autora complementa nossa idéia além de fundamentar os conceitos de Ecoformação e Transdisciplinaridade, ao reelaborar e relacionar as idéias de vários autores, em sua obra “Paradigma Educacional Emergente”:

[...] Gardner observa que o *desenvolvimento das inteligências depende da confluência de fatores biológicos, pessoais e histórico-culturais*, trazidos pela hereditariedade ou por fatores genéticos, por sua história de vida pessoal, incluindo sua convivência e suas experiências com pais, professores e amigos, destacando o importante papel do *background* cultural e histórico do indivíduo, levando em conta o tempo e o lugar em que nasceu e cresceu (MORAES, 1997, p. 158).

4) A aprendizagem do gestor educacional está associada ao seu contexto e à sua historicidade. Trata-se de um processo complexo, permanente, dialógico e recursivo.

Para ampliar nosso pensamento, complementamos que:

Processos de co-operação, de co-construção, de co-evolução também são constituídos por ações ecologizadas que ocorrem a partir de interações mútuas entre diferentes sujeitos, entre sujeito e objeto, sujeito e meio. Isto nos sugere que construímos o mundo influenciados pelas ações, idéias, emoções e pelos pensamentos, valores e sonhos dos outros. Indica também que o conhecimento não parte do sujeito e nem do objeto, mas da interação sujeito/objeto, onde o sujeito que atua sofre, simultaneamente, a ação do objeto, como nos ensinam Piaget e Maturana (MORAES, 2004, p.141).

5) Para uma educação emancipadora e integradora, as tecnologias da informação e do conhecimento (TIC) são muito mais do que instrumentos, não substituem a figura do professor, ao contrário, constituem parceria cognitiva em favor da aprendizagem, ampliando as possibilidades de reflexão, estudo e atuação do educador enquanto mediador e provocador de construção de hipóteses.

De acordo com Assmann (2005), o processo de aprendizagem é muito mais amplo e enriquecedor do que supomos, posto que é multidimensional e integrado, já que simultaneamente vivemos, experimentamos, aprendemos, conhecemos, sentimos e construímos nossa autonomia na interação com o outro. No caso do gestor educacional, o confronto e aprofundamento de idéias e a reflexão sobre a prática que ocorrem nos cursos de formação inicial e continuada constituem importante fonte de aprendizagem.

Sobre esse assunto, Paulo Freire traz uma reflexão muito atual:

É fundamental que na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores, que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensamento certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1997, p.38-39).

É cada vez maior a preocupação das universidades voltadas à formação de gestores educacionais, seja nos cursos presenciais ou a distância, em buscar na prática cotidiana das escolas e da experiência de seus atores, situações que sirvam para análise e aprendizagem de novos educadores, que produzirão novas práticas, refletir sobre elas, discutir, teorizar e repetir o ciclo. Esse processo busca, por meio de práticas sociais, ressignificar a teoria, mas também reconhece a importância de construir os saberes dos educadores baseados em suas experiências e vivências na escola.

Segundo Nóvoa:

No presente, o seu papel (do professor) é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão (NÓVOA, 1997, p.10).

Neste caso, as TIC desempenham papel importante de encurtar as distâncias, ampliar as possibilidades de construção de conhecimento coletivamente e fazer com que os contextos mais diversos e distantes possam ser discutidos, analisados e reelaborados individual e coletivamente.

Segundo Placco e Souza (2006), pensar sobre as suas ações e sobre os dilemas é uma das habilidades mais ricas e sérias que o profissional da docência precisa desenvolver. Além disso, enquanto profissional que se dedica à função de ensinar, o educando educador deve sempre procurar compreender e refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. A mesma pesquisadora afirma que metacognição é a faculdade de conhecer o próprio ato de aprender, próprio do processo do adulto. Sobre esse assunto concordamos que:

Há aprendizagens que podem ser extremamente rápidas, há outras que podem ser longas, mas, independentemente do objetivo próprio da aprendizagem, que pode necessitar mais ou menos tempo, é importante conhecer como aprendemos, como nos desvencilhamos para aprender e, desde o início, desenvolvemos estratégias para aprender, para nos ensinar a aprender (JOSSO, 2008, p.4).

O *Programa Escola de Gestores* pretende que o gestor aprendente faça este movimento de metacognição, por meio da escrita do diário de bordo, em discussão

coletiva sobre os problemas e soluções no cotidiano da escola nos fóruns e *chats*, além das oportunidades de discussão de tarefas escritas com os professores assistentes do curso, conforme narrado mais adiante, no capítulo de análise descritiva e interpretativa da realidade fenomênica observada.

A escrita do diário de bordo, os fóruns e *chats* e suas discussões constituem atividades do curso que entrelaçam várias outras atividades presenciais e a distância com o acompanhamento, *online* com o professor assistente (que atua *online*) e com o professor orientador das monografias. Ou seja, trata-se da construção de um ambiente multidimensional, por meio de relações que se estabelecem nos binômios presencial/a distância, individual/coletivo, autônomo/com monitoramento e que resulta no ambiente de aprendizagem do curso de formação de gestores educacionais.

Desse modo, complementamos:

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2006, p.24).

Neste contexto, os AVA desempenham papel importante, já que proporcionam oportunidades tanto de trabalho individual e reflexivo quando na leitura e escrita de atividades propostas, tais como diários, assim como a construção coletiva por meio dos fóruns, por exemplo.

Indo nessa direção, destacamos três elementos importantes do AVA: interatividade, conectividade e hipertextualidade. Estes três elementos são imprescindíveis para o estabelecimento de situações de aprendizagem no *Programa Escola de Gestores*.

Acreditamos que o contexto de aprendizagem virtual, quando esses três elementos estão presentes e relacionados, possibilita o desenvolvimento de especializações.

Dessa forma:

Cada contexto gera uma pessoa, um senso de *eu*. Segundo Gardner a cultura interage com o sistema nervoso através dos símbolos, dos produtos simbólicos e dos sistemas simbólicos como elementos de conexão entre ambos. Assim, palavras, números, figuras, histórias, danças, entre outros, são considerados símbolos e caracterizam algo que pode representar alguma informação. E o sistema nervoso que é capaz de aprender e apreender e a lidar com as unidades simbólicas. É a cultura que avalia, valoriza, determina a adequação deste ou daquele símbolo ou produto simbólico, influenciando cada indivíduo, dando a tonalidade, o colorido, o modo de evolução ou o retardamento das competências intelectuais (MORAES, 1997, p.159).

Para Assmann (2005), a interatividade incide sobre as relações compreendidas entre o individual e o coletivo e na possibilidade de um conhecimento construído de forma colaborativa e multidimensional. A interatividade supera a recepção passiva, a transmissão da mensagem, abrindo para o receptor a possibilidade de interagir com a mensagem, dialogar, colaborar. Na EaD, especialmente no programa estudado, podemos supor que o professor-assistente tem a possibilidade de proporcionar aos seus alunos experiências colaborativas, em parceria com a TIC.

Diante da globalização da informação e do conhecimento, os contextos formativos devem proporcionar uma visão transdisciplinar e planetária, para que as formações continuadas e iniciais busquem desenvolver a ética, a autonomia e a felicidade, dialogando com as áreas do conhecimento por meio das várias linguagens, de modo a formar pessoas competentes profissionalmente, solidárias com o seu semelhante e com o planeta. A escola, enquanto espaço público e coletivo, deve desenvolver possibilidades de relações multiculturais.

A hipertextualidade nos permite ir da escrita linear para espaços dinâmicos com vastos conjuntos de interfaces: palavras, imagens, ícones, *links* etc. Essa trama faz dos textos um espaço flexível, múltiplo, em que as associações dos elementos favorecem a pesquisa, aplicada principalmente nos trabalhos coletivos.

No caso dos educandos-gestores, que constituem o público-alvo do programa estudado, a hipertextualidade foi essencial para que os alunos considerassem o computador como parceiro, na medida em que iam aprendendo a procurar nos *links*, informações importantes para a monografia, ou para compor um projeto a fim de

trabalhar com a equipe escolar. Outro fator importante foi a possibilidade de trabalhar em trios ou duplas, o que fez com que os pares fizessem a função de monitores, quando havia alguma dificuldade em trabalhar com os recursos do ambiente de aprendizagem do Programa.

Podemos analisar duas situações do curso em que a interatividade e a hipertextualidade foram parceiras essenciais para a aprendizagem: os fóruns com a participação dos alunos e dos professores e as atividades escritas que sempre se remetiam a prática dos gestores, apresentadas pelos professores assistentes no ambiente de aprendizagem.

Outro fator importante é que os gestores, mesmo quando não solicitados, se utilizavam de exemplos de seu cotidiano da escola, falavam de suas ações na prática educativa, contextualizando os conceitos apresentados, estabelecendo conectividade, onde se percebe que tudo está conectado, entrelaçado, tramado pelas interações. Nesse sentido é que se pode observar a formação de uma comunidade de aprendizagem, justamente na medida em que seus membros prescindem da figura perene do formador, por se situarem em um processo de formação configurado em rede e, como tal, atento às emergentes lideranças, a depender da situação ou do conceito em discussão (PESCE, 2004).

Concordamos com Lèvy (1996) que as experiências que temos sobre as coisas misturam-se com imagens, ligam-se por inúmeros fios ao “inestável” emaranhado das vivências. Na verdade, em nosso cérebro já funciona a hipertextualidade, a interatividade e a conectividade.

Do ponto de vista diretamente cognitivo, o hipertexto não é simples metáfora de novas atitudes aprendentes, que buscam criativamente novas maneiras de conhecer. É também, e, sobretudo, um desafio epistemológico. Em outras palavras, o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios.

Todos esses aspectos nos revelam:

Isso permite estabelecer analogia direta com a maneira pela qual as coisas - segundo o que nos foram mostrando as pesquisas neurofisiológicas - vão se

formando em nosso cérebro/mente, capacitando para apostas enactantes (usando a linguagem de Francisco Varela), isto é, ativamente incursionantes em mundo diversificado de sentido. (ASSMANN, 2005, p. 21).

Assim podemos dizer que esta situação descrita se apresenta como uma oportunidade para aprendizagem significativa e não mecânica, muito menos linear.

A aprendizagem significativa não ocorre em um pensamento linear, mas no pensamento em rede, hipertextual, ligado à vida:

(...) a mente humana funciona através de associações, que podem ser ativadas com palavras, conceitos, modelos, imagens, sons, odores, sensações, afetos, e o avanço multiforme das tecnologias intelectuais favorecem a modificação e ampliação das potencialidades cognitivas do ser humano. Estímulos visuais, sonoros ou verbais podem fazer disparar novas experiências de construção ou reconstrução do pensamento e evidenciam a possibilidade de transformação do pensamento seqüencial em pensamento em rede, representado pela metáfora do hipertexto (DELGIN, 2005, p. 70)

Segundo Moreira e Masini (2001), a aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para a sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Esse processo acontece de forma única para cada indivíduo, pois emerge quando sinais, símbolos, imagens fazem sentido para a aprendizagem que se apresenta para o sujeito.

Por hora, o que compreendemos é que os AVA – por sua característica autopiética (PESCE, 2004) – podem potencializar a troca e a construção de saberes entre as pessoas, possibilitam a pesquisa, a comunicação, mas, sozinho não constituem aprendizagem. É preciso que haja um educador mediador e pesquisador, que seja co-autor da aprendizagem dos educandos, incentivando a compreensão da forma de aprender de cada sujeito, recriando os ambientes de aprendizagem e ampliando suas possibilidades por meio da interação. Também é essencial que cada aprendiz, enquanto sujeito de sua formação, caminhe em busca da auto-formação, sempre considerando o humanismo, como alternativa aos

efeitos da globalização e do neoliberalismo aplicados à educação, buscando apreender e agir de acordo com os valores que fundamentam a condição humana em sua interação consigo, com os outros e com a natureza.

Dessa forma, compreendemos que:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2006, p.25),

Com o intuito de analisar, no capítulo a seguir, a formação do gestor educacional no ambiente virtual de aprendizagem, cumpre esclarecer os operadores cognitivos, na acepção moriniana.

Operadores cognitivos: considerações preliminares

Conforme já sinalizamos na introdução desse trabalho, os operadores cognitivos, também conhecidos por operadores de religação do Pensamento Complexo (MORIN, 2006; MARIOTTI, 2007) são instrumentos conceituais que interrelacionam os saberes em um contexto global, estabelecendo uma relação dialógica entre os pensamentos linear e sistêmico, entre o local e o global, a ordem e o caos, a multiplicidade e a unidade. Os operadores são elementos que permitem que o Pensamento Complexo seja possível de ser aplicado em varias áreas: na Educação, na Biotecnologia e até mesmo nos negócios e na administração.

Cada sujeito, em sua multiplicidade, é portador desses operadores de religação, que podem ou não ser desenvolvidos e acionados ao longo de sua existência, conforme o entendimento e a leitura de mundo de cada pessoa, ou, como quer Morin (2006), conforme cada sujeito desenvolve uma aptidão ampla, geral e global para tratar, compreender e resolver problemas, assim como para interligar os saberes, os sujeitos e os objetos de conhecimento, de modo a dar sentido ao mundo que o cerca de uma forma ecologizada e transdisciplinar. “Quanto mais é

desenvolvida a inteligência geral, maior é a sua capacidade de tratar problemas especiais” (MORIN, 2006, p. 23). No dizer cantado de Tom Zé e Ana Carolina: “Cada homem é sozinho a casa da multiplicidade”.

Desse modo, os operadores cognitivos, ou de religação, são instrumentos de autoconhecimento e reconhecimento, pois, “capacitam-nos a pensar, a refletir, a considerar os múltiplos aspectos de uma mesma realidade” (MARIOTTI, 2007, p.139).

Enquanto instrumentos de articulação, no sentido amplo e geral, os operadores cognitivos estabelecem relações dialógicas entre objetos, fatos, dados e situações, visto que, ao mesmo tempo, valorizam a singularidade e reconhecem a urgência de ouvir, reconhecer e tentar compreender o raciocínio do outro, sem excluir suas expressões, seus valores e seus referenciais.

Para a presente pesquisa, consideramos que os operadores de religação podem ou não estar presentes na interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem nos ambientes virtuais.

São seis os operadores cognitivos do Pensamento Complexo:

- 1) a circularidade;
- 2) a autoprodução ou auto-organização;
- 3) a dialógica ou o operador dialógico;
- 4) o operador hologramático;
- 5) a integração sujeito-objeto;
- 6) a ecologia da ação.

A seguir, vamos estudar um pouco de cada um deles.

A circularidade ou recursividade é a origem de todos os outros, ou seja, é o operador fundamental e essencial, visto ser o **conceito operacional** do Pensamento Complexo.

Todos os sistemas vivos ou não vivos são circulares e auto-regulados, pois, concordamos com Maturana (1997) que a autopoiese se constitui em um movimento circular constante de adaptação do sistema ao meio ambiente, que, por sua vez, se adapta ao sistema, em um constante movimento de ambos os lados.

Este movimento nos remete à forma como aprendemos. O conhecimento ou o fato novo nos desequilibra, ou melhor, nos alerta para revisão e análise do conhecimento que já faz parte de nossa organização. Dessa forma ocorre todo um processo de relação, reorganização e adaptação, a princípio caótica, que vai gerar uma nova organização, agora transformada pelos novos elementos que se acoplaram e foram reorganizados, juntamente com os elementos que já existiam. Esse movimento ocorre a todo o momento em que surge um dado, uma informação, ou um conhecimento novo que nos mobilize, ou que seja significativo. Assim, concordamos com Josso (2004, p. 9) que nossa trajetória de vida e nossas experiências nos tornam únicos, além de “transformar a vida sócio-culturalmente programada numa obra inédita a construir”.

Também ligada à idéia de circularidade está a auto-produção ou auto-organização, pois, sabemos que os sistemas produzem, eles próprios, os elementos que os constituem e se auto-organizam por meio desse processo. Para nosso trabalho, duas dimensões nos interessam especialmente: a construção da singularidade de cada sujeito e a formação e convivência dos grupos de trabalho, de estudo e pesquisa nos ambientes virtuais.

Concordamos com Josso (2004) que aprender não é apenas memorizar informações, nem mesmo saber fazer, mas demanda tempo e trabalho reflexivo sobre o objeto de conhecimento, reflexão sobre si e meios para mobilizar os recursos necessários para toda e qualquer aprendizagem.

Do ponto de vista da construção da singularidade, nos chamam atenção as experiências e as reflexões sobre as experiências, enquanto possibilidades de formação e de transformação do sujeito.

Na dimensão coletiva é importante discutir de que forma funcionam os grupos de convivência, como os grupos de estudo e pesquisa, as equipes de trabalho, a sala de aula presencial ou virtual, a escola, um time de futebol.

Em um jogo de futebol, por exemplo, uma equipe depende de cada jogador e cada um desses atletas depende da equipe. Em uma desorganização, como a expulsão ou falta grave da parte de um dos atletas resulta a reorganização do esquema tático e queda de rendimento da equipe. Por outro lado, se cada jogador deixar de usar a sua criatividade, liderança e iniciativa e cumprir à risca tudo o que lhe foi determinado, haverá pouca produtividade.

O operador dialógico sinaliza que as contradições existem e são complementares. Trata-se de enxergar ou observar o fenômeno pelo ponto de vista das possibilidades. Ao contrário do que prega o pensamento positivista (que acredita que para haver progresso precisa haver ordem), a dialógica não nega o caos e o confronto, mas sim, considera as incertezas enquanto variáveis que não podem ser eliminadas.

Esse operador é o princípio da multiculturalidade e da diversidade, pois considera que a riqueza e a boniteza da sociedade estão na inter-relação dos diferentes modos de compreender o mundo.

Da mesma forma, a idéia de convivência solidária na multiculturalidade está permeada pelo operador hologramático, porque considera que o todo está nas partes e as partes estão no todo. A unidade comporta a pluralidade e a pluralidade comporta a unidade. Dessa maneira, quando desrespeitamos ou excluimos um ser humano, atingimos toda a humanidade.

O operador dialógico aponta para um movimento de troca consigo mesmo, com os outros e com o objeto de conhecimento, num processo de autoconhecimento e reconhecimento.

A interação sujeito-objeto está ligada à ontologia do observador (MATURANA, 1997), pois considera que “o observador faz parte daquilo que observa” (MARIOTTI, 2007, p.158). Esta é a beleza dos operadores: tudo está ligado a tudo. Conforme já citamos acima, quando falávamos sobre o processo de aprendizagem, o observador

modifica e também é modificado por aquilo que observa. Quando apreendemos, nos transformamos e transformamos o objeto de conhecimento para adaptá-lo à nossa organização.

Um fato bastante observável na sociedade (que está em plena transformação) é que o ser humano não se considera parte da biodiversidade. Esse pensamento equivocado, parcial e excludente faz com que o ser humano se considere como elemento externo à sustentabilidade do planeta, quando o que realmente ocorre é que, quando fazemos mal ao planeta, estamos ameaçando nossa própria sobrevivência. Se seguirmos por esse caminho, chegaremos a compreender a ecologia da ação.

Para Mariotti (2007, p.161) “A experiência mostra que uma vez desencadeadas, nossas ações e ideias passam a fazer parte da instabilidade, da incerteza e da imprevisibilidade do ambiente natural e cultural”. De acordo com o Pensamento Complexo, isso ocorre porque todas as coisas estão interligadas; tudo vai para algum lugar; todas as escolhas envolvem custos, e, finalmente, conforme já citamos acima, a natureza revida.

Dessa maneira, compreendemos que o Pensamento Complexo e os operadores cognitivos estão alinhados com os princípios e pressupostos do Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação (TORRE, MORAES *et al.*, 2008), visto que ambos consideram a circularidade, a religação e a dialógica como princípios básicos para a efetivação de reformas educativas que buscam formar cidadãos para a sociedade do conhecimento.

Neste capítulo procuramos compreender os processos de aprendizagem do gestor educacional de escola pública nos ambientes virtuais, à luz de um quadro teórico de referência que releva a Via da Complexidade.

No capítulo a seguir analisamos em que medida as interações *online* do Programa Escola de Gestores da Universidade A possibilita esse exercício aos seus participantes. Para tanto, trazemos para o cenário de discussão a caracterização do *corpus* de análise deste estudo e a análise propriamente dita dos dados em tela.

Capítulo III
Pesquisa de campo:
as atividades *online* do Programa Escola de Gestores da Educação Básica

As rosas do tempo

*Admirável espírito dos moços,
a vida te pertence. Os alvoroços,*

*as iras e entusiasmos que cultivas
são as rosas do tempo, inquietas, vivas.*

*Erra e procura e sofre e indaga e ama,
que nas cinzas do amor perdura a flama.*

Carlos Drummond de Andrade

O presente capítulo reporta-se à pesquisa de campo deste estudo. No primeiro momento buscamos caracterizar o *corpus* de análise: o *Programa Escola de Gestores* de uma universidade pública brasileira (denominada neste estudo Universidade A), com destaque para o ambiente virtual do Programa mencionado. A seguir, desenvolvemos, por meio da *pesquisa formação*, a análise do nosso processo de formação *online*, como gestora educacional em formação no aludido Programa.

Caracterização do *corpus* de análise

O *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica* faz parte de um conjunto de políticas que vêm sendo implantadas, desde 2005, em regime de colaboração pelos sistemas de ensino superior público e privado, que expressam o esforço de governos e da sociedade para garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social e conseqüente melhoria da qualidade de vida da população que frequenta a escola pública.

O Programa é componente do “Compromisso Todos pela Educação”, constituído de metas que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização da comunidade intra e extra escolar, em torno da melhoria da educação básica no Brasil, buscando responsabilizar toda a sociedade pela qualidade dos processos educativos, em níveis teóricos, estratégicos e práticos.

Os preceitos que norteiam o “Compromisso Todos pela Educação” alinham-se com as justificativas do Decálogo da RIES, no sentido de considerar essencial a sustentabilidade dos processos educativos, pois considera as dimensões ecossistêmicas, relacionais, flexíveis e integradoras da escola enquanto espaço que estabelece vínculos interativos com a sociedade e com a natureza, na direção do desenvolvimento humano.

A concepção do programa compartilha com Paro (2002), que educação refere-se à apropriação da cultura humana produzida historicamente, a própria construção dos valores, usos e crenças dos aprendentes, já que é pela educação

que o sujeito histórico constrói a sua humanidade. A escola pública, enquanto espaço de convivência, é a instituição eleita pela sociedade para prover a educação sistematizada, visando à realização eficiente dos objetivos.

Como resultado deste conjunto de políticas, o Ministério da Educação (MEC) espera que ocorra a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelos municípios e estados, a progressão do índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB), além da maior aproximação entre os sistemas de educação básica pública e a rede federal de educação superior.

A equipe de desenvolvimento do Programa é constituída por uma Coordenação Nacional do Programa e por um Grupo de Trabalho Interinstitucional, de caráter consultivo, com representantes de diferentes entidades e instituições:

- União Nacional dos Dirigentes da Educação (UNDIME),
- Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED),
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES),
- Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE),
- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Formação de Diretores (FORUMDIR)
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O caráter de construção coletiva dos objetivos do curso, assim como a busca por apoio nos mais diversos níveis e estruturas da sociedade, busca não só a legitimidade do processo, mas também unir as representatividades dos trabalhadores na área educacional, como forma de projetar as reformas educativas para além das intenções governamentais e políticas.

A proposta do *Programa* surge da necessidade de se construir um processo de formação de gestores educacionais que atuam em escolas públicas, que contemple a concepção do direito à educação escolar, em seu caráter público de

educação e a busca de qualidade social, baseada nos princípios da **gestão democrática**, que vislumbra a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana.

A gestão democrática, emancipadora e integradora dos processos educativos alinha-se aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do Pensamento Ecosistêmico, porque é fruto das conquistas históricas, sociais e culturais da sociedade que almeja a autonomia da escola, visto que cada comunidade tem suas peculiaridades e almeja a formação de sujeitos na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Para formar cidadãos na sociedade do conhecimento por meio de práticas educativas emancipadoras, o Programa, assim como conclama o oitavo item do Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação (TORRE, MORAES *et al.*, 2008) considera que os vínculos interativos do gestor com a natureza, com a comunidade, com seus pares e consigo caminha para "um pensamento unificador [que] abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário" (MORIN, 2006, p.25).

A Constituição de 1988 traz o fundamento legal da gestão democrática do ensino público, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (LDB), assinada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece e define os princípios da gestão democrática:

Artigo 15. *Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

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

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola, ou equivalentes.

Além da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96 há também o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que expressa muito mais do que a

participação da criança, mas também a liberdade de opinião e expressão por parte das crianças e dos adolescentes, tornando-os sujeitos de sua aprendizagem.

Assim sendo, a gestão democrática é a essência da ação pedagógica emancipadora e humanizadora, porque se baseia em uma concepção democrática da educação, em oposição a uma postura centralizadora, autoritária e individualista.

Entendemos que a gestão democrática é uma parte essencial das reformas educativas e esteja amparada em três pilares que a fundamentam:

- No **referencial teórico** de uma educação que se diz inclusiva (educação para todos).
- Em **níveis estratégicos**, uma vez que a comunidade do entorno da escola pública é ao mesmo tempo, possuidora dos bens produzidos pela escola e tem uma parte significativa de responsabilidade não apenas dos bens públicos, mas, principalmente, do conhecimento que nela é produzido.
- Por último e não menos importante, nas **questões práticas** que legitimam a democracia e a tentativa de uma distribuição mais justa dos bens culturais produzidos pela humanidade vivida cotidianamente, em um espaço coletivo e público em que todas as camadas da população podem ter acesso.

Enquanto iniciativa pública e governamental, o *Programa Escola de Gestores*, tenta abarcar todas essas dimensões por meio da qualificação profissional dos gestores.

Para realizar as proposta definidas, o Programa, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), busca qualificar os gestores das escolas da educação básica, já que se constatou que a melhoria da qualidade da escola pública, tem estreita ligação com a constituição da gestão democrática, com a formação continuada dos gestores e com o compromisso assumido pela gestão com a comunidade em que a escola está inserida.

A equipe gestora, onde atua a autora desse trabalho, é formada por diretores e assistentes de direção, foi oferecida na modalidade a distância, por uma rede de universidades públicas e privadas, que são parceiras do MEC na execução do

Programa. Em nosso caso, tratou-se de uma universidade pública renomada, que a partir daqui chamaremos de universidade A.

Nesse contexto, é de fundamental importância ampliar as diferentes estratégias e modalidades de formação utilizadas, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional em nosso país. A Educação a Distância (EaD) tem se apresentado como uma modalidade de educação que pode contribuir substantivamente para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, nesse caso específico, dos dirigentes escolares.

O *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica* integra um conjunto de ações voltadas à formação de gestores escolares. São elas:

1) Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h) implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e MEC, em 2005, com a parceria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e das Secretarias Estaduais de Educação.

2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), implementado em 2008 pela Secretaria da Educação Básica (SEB) e o MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

3) Curso de Pós Graduação (*Lato Sensu*) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, realizado pela parceria SEB/MEC e com as IFES e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A educação a distância se mostrou mais adequada aos objetivos que se pretendia alcançar, por conta dos dados que foram coletados para construir o escopo do curso. A mais importante coleta de dados educacionais no Brasil é o Censo Escolar, que em 2004 apontava a realidade da formação dos gestores educacionais.

Em termos estatísticos, do total de dirigentes escolares, 29,32% possuíam apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível

superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós graduação *lato sensu* ou especialização.

Tais dados evidenciaram a urgência de se dinamizar e se efetivar programas, projetos e ações que envolvessem o maior número possível de gestores educacionais, tanto em nível da formação inicial quanto em nível da formação continuada. Com base nestes dados, obtidos para o planejamento e desenho do curso em questão, a modalidade de formação a distância se mostrou adequada para a sua implantação em nível nacional, devido as suas especificidades. De acordo com a LDB 9394/96, o capítulo XVI da Educação a Distância:

Art. 84. *Considera-se educação a distância a forma de ensino que se baseia no estudo ativo, independente e possibilita ao estudante a escolha dos horários, da duração e do local de estudo, combinando a veiculação de cursos com material didático de auto-instrução e dispensando ou reduzindo a exigência da presença.*

Na proposta do *Curso de Pós Graduação lato sensu em Gestão Escolar*, que constitui o *corpus* de análise da presente pesquisa acadêmica, o curso a distância teve 400 horas de duração que foram desenvolvidas em 12 meses.

Esse processo de formação implicou a apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitiram intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar. Com esse entendimento, o curso foi estruturado em três eixos vinculados entre si:

- I - O direito à educação e a função social da escola básica.
- II - Políticas de educação e gestão democrática da escola.
- III - Projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar.

Esses eixos foram consubstanciados em seis Salas Ambientais, além de um ambiente introdutório à plataforma *Moodle*² e introdução ao Programa.

² *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* é um software livre, de código aberto e de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Também designado como Sistema de Gerenciamento de Curso. Em linguagem coloquial, o verbo *to moodle* descreve o processo de navegar despreocupadamente por

O curso de especialização proposto por meio da EaD, integrado a um conjunto de ações formativas presenciais, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico. Dessa forma, prevista da LDB 9394/96, **capítulo XVI, artigo 85, parágrafo 4º:**

Quando se tratar de programa destinado ao ensino superior, que conceda diploma de validade nacional, a iniciativa e a competência para promovê-lo ficarão restritas a instituições de ensino superior credenciadas como universidades, mediante autorização específica do Conselho Nacional de Educação, e desde que as mesmas possuam setor organizado de educação a distância, que funcione em articulação com as estruturas acadêmicas responsáveis pelos conteúdos curriculares respectivos, no ensino regular, ou a instituição pública de igual nível, criada por lei, especificamente com essa finalidade.

Para o educando gestor, essa modalidade de educação possibilitou maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo, acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuavam em escolas distantes dos grandes centros urbanos e redução dos custos de formação a médio e longo prazo.

Ao final da formação, o cada educando apresentou um trabalho de pesquisa, retratando uma reflexão que relacione a teoria apresentada no curso, a prática cotidiana e as experiências advindas de seu trabalho como gestor e o projeto político-pedagógico da escola onde atuava, construído coletivamente com a equipe escolar no decorrer do curso, que constituiu em um importante processo formativo para todos os envolvidos em sua construção.

As instituições de ensino público superiores voltaram-se para a criação de infra-estrutura adequada nas universidades públicas e de formação de recursos

algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. O conceito foi criado em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line* em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Baseia-se na pedagogia sócio-construtivista < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle> >.

humanos para atuarem com EaD, resultando na institucionalização no tocante à formação continuada. Para custear a especialização, o MEC repassou para cada universidade parceira mil reais por cursista. A universidade A disponibilizou 400 vagas para o Programa.

A formação em serviço destinou-se a profissionais que integravam a equipe gestora da escola: o diretor e o assistente de direção. O sistema de ensino, seja municipal ou estadual, realizou pré-seleção dos candidatos e cada universidade realizou o seu respectivo processo seletivo.

Constituíram condições necessárias para participar do curso:

- a) ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal ou estadual de educação básica.
- b) Estar disponível para dedicar-se ao curso.
- c) Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola.
- d) Construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua no decorrer do curso.
- e) Desenvolver um trabalho de conclusão de curso baseado nas linhas teóricas do programa que reflita alguma situação político-pedagógica da escola onde atua o cursista-gestor.

Em atenção às diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerou-se também os requisitos especiais que dizem respeito às unidades escolares onde atuavam os gestores: escolas municipais ou estaduais com baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e escolas municipais e estaduais localizadas em municípios com mais de 200.000 habitantes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”. Este indicador é calculado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir dos

dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e a Prova Brasil para os municípios.

Considerando os pressupostos, os objetivos, a natureza e a dinamicidade da proposta pedagógica do curso, as atividades desenvolvidas pelos cursistas, neste caso específico, foram acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e a coordenação do curso. É imperativo que essa equipe de educadores se mantivesse em constante interação visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções relacionadas às dificuldades de cada componente curricular.

No caso da universidade A, dois professores tutores foram presenciais e estiveram disponíveis no AVA e semanalmente faziam plantão, no pólo a que a gestora está filiada. Esses professores foram escolhidos pela instituição, mas não possuíam vínculo empregatício com a universidade, apenas com o Programa. Possuíam titulação de mestres na área de educação e constituíram o elo de ligação entre os alunos, os outros professores que só atuaram a distância e a instituição de ensino.

A coordenação e a outra parte da equipe de professores, que foi composta por um professor orientador, seis professores assistentes e seis professores autores do Programa foi formada por professores da instituição, em nível de doutorado e que eram efetivos nos cursos da área de Educação da universidade A. Esses professores, assim como os coordenadores, ficaram disponíveis aos alunos do curso no ambiente virtual de aprendizagem por meio de correspondência eletrônica, onde se pôde conhecer também um pouco sobre a formação de cada professor participante, papel que desempenhava na educação e no Programa.

O professor orientador foi uma figura fundamental. Foi esse educador, juntamente com os dois professores tutores, que aplicou todas as provas, que foram presenciais e aconteceram no pólo a que o gestor está afiliado. Coube também a esse professor, orientar as monografias dos gestores, tanto a distância como presencialmente.

Cada módulo do Programa foi coordenado por um professor assistente, responsável por orientações, intervenções e correções das atividades propostas no AVA. Após o término do módulo, o material estudado permaneceu no AVA para consultas, assim como todos os comentários dos professores e as notas atribuídas aos alunos.

Quanto à equipe de professores autores, que muitas vezes também trabalharam como assistentes, foram responsáveis por organizar todo o material que esteve disponibilizado aos gestores.

O Programa e suas especificidades

Para efeito de nossa pesquisa, vamos tratar especificamente do *Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar*, implantado a partir de 2006/2007, pela parceria Secretaria da Educação Básica (SEB) / Ministério de Educação e Cultura (MEC) e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, enquanto proposta de formação continuada e em serviço dos gestores educacionais.

Baseados nas pesquisas que apontam o gestor como líder de um processo educativo que poderá exercer mudanças em escolas públicas, o projeto aposta em uma concepção dialógica e democrática de interação de todos que compõe o ambiente escolar, considerando que o gestor dará forma e significado para práticas sociais transformadoras.

Diante dos desafios e das questões que compõem o cotidiano escolar, o Programa favoreceu o diálogo, a reflexão e a ressignificação de práticas pedagógicas, mas, também de questões administrativas que dão suporte para as ações educativas no interior da escola.

Segundo relatório final do *Curso Piloto da Escola de Gestores da Educação Básica*, elaborado por Lia Scholze e Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo (2004), são objetivos do Programa:

- Fornecer instrumentos para a qualificação dos processos e procedimentos da gestão escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso escolar.

- Disseminar o conhecimento e a aplicação de processos de trabalho com a utilização da tecnologia como ferramenta gerencial no cotidiano escolar.

- Atuar no desenvolvimento pessoal e profissional do gestor educacional, buscando despertar o papel de líder integrador e construtor de um processo de ensino e aprendizagem significativo e humanizador, buscando a melhoria da qualidade de vida da comunidade intra e extra escolar, em um processo de transformação da realidade e construção de novas maneiras de ensinar e aprender que venham propiciar a melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

- Ampliar e otimizar a utilização das tecnologias de informação e comunicação não só no desenvolvimento das atividades individuais e coletivas no sentido de estabelecer uma rede humana de colaboração e troca de experiências, mas, também no uso dessas tecnologias nas atividades administrativas e pedagógicas do cotidiano das unidades escolares.

- Propiciar à equipe gestora da escola, por intermédio do gestor, subsídios para desenvolver uma avaliação formativa do processo de aprendizagem, e, também das prioridades estabelecidas pela comunidade em que a escola está inserida, a fim de elaborar não só o projeto político pedagógico da escola, mas, também, ações pontuais no sentido de estabelecer estratégias para a realização desse projeto, visando a qualidade do ensino, a transformação social e ampliação das atividades culturais das famílias envolvidas no processo educativo dos alunos das unidades escolares.

- Estimular a reflexão individual e coletiva e promover a interação dos gestores no sentido de compartilhar e ressignificar as experiências, estabelecendo uma rede colaborativa de construção dos saberes dos gestores.

O curso de 400 horas é assim constituído: cinco módulos de 60 horas e 100 horas para a construção de um projeto para a escola onde atua o gestor, e, ainda,

um trabalho de pesquisa em forma de monografia, que articule a teoria apresentada com a prática escolar.

As atividades são realizadas *online* individualmente e em grupo, favorecendo a aprendizagem na ação e sobre a ação. São questões reflexivas, constituídas a partir do cotidiano da escola e das medidas tomadas por cada gestor e sua equipe de trabalho, de acordo com o contexto da comunidade onde está localizada a escola, sua leitura de mundo e os saberes construídos na formação.

O espaço do curso pode ser acessado após um procedimento de identificação pessoal no portal do curso, a partir da plataforma *Moodle*. Vários recursos podem ser acessados nessa área:

- A lista dos participantes e o perfil de todos os alunos e professores.
- O calendário e a agenda do curso.
- As últimas notícias mais importantes, postadas pelos professores-coordenadores e ou professores-autores do curso.
- O acesso aos *chats* e *fóruns* de dúvidas, assim como uma janela para cada sala ambiente correspondente a cada módulo.
- Uma ferramenta de comunicação instantânea, por onde uma dupla, conectada ao mesmo tempo, pode trocar mensagens escritas.
- As últimas tarefas, as respectivas datas de entrega e as notas que foram atribuídas.
- O acesso ao diário de bordo.
- As notas do cursista e os comentários dos professores sobre o desenvolvimento das tarefas.

Cada turma é composta por 40 gestores, reunidos num pólo, que geralmente é a cidade onde há infra-estrutura de formação de educadores, para reunir todos os alunos quando há encontros presenciais.

Dois professores tutores trabalham com esses alunos durante todo o transcorrer do curso, na resolução de problemas operacionais e na organização do ambiente virtual. Cada disciplina corresponde a uma sala de aula virtual, organizada por um professor assistente e pelos professores autores.

É nas salas de aula, que os cursistas encontram a biblioteca virtual, videoteca, glossário, fórum para interação com o professor da sala e os colegas cursistas de cada disciplina específica.

Cada módulo tem carga horária de 60 horas a distância, que duram aproximadamente 40 dias.

O primeiro módulo chamado de “Introdução ao curso e ao ambiente virtual”, oferece uma visão geral da proposta de formação, uma ambientação na plataforma Moodle e no uso de suas ferramentas. Constitui oportunidade para que os alunos-gestores e os professores do programa se conheçam e estabeleçam vínculo, ao mesmo tempo em que se reflete sobre a realidade de suas escolas e das escolas dos colegas e as propostas de intervenção.

O segundo módulo, chamado de Projeto Vivencial, é composto por três unidades. As unidades um e dois discutem a natureza do trabalho do gestor educacional, em uma concepção de gestão democrática, considerando a atuação desse gestor em suas várias dimensões: relacionais, conflitivas, gestionárias e pedagógicas. A unidade três aborda as dimensões conceituais e metodológicas do Projeto Político Pedagógico.

O terceiro módulo enfoca as Políticas Educacionais e a Gestão na Educação, no sentido de aprofundar os conhecimentos a respeito da escola e dos sistemas de ensino, bem como os planos, programas e projetos vinculados a esses sistemas e sua organização.

O quarto módulo “Fundamentos do Direito a Educação” diz respeito a um dos eixos do curso: o direito a educação e a função social da educação básica.

As questões tratadas relacionam à prática da gestão democrática e às decisões tomadas coletivamente, como um dos pilares para a construção histórica de uma sociedade mais justa e igualitária. Busca a reflexão coletiva dos termos

Conhecimento, Currículo e Cultura Escolar, considerando que são conceitos primordiais do processo de ensino e aprendizagem.

O quinto módulo trata de “Planejamento e Práticas da Gestão Escolar”, aprofundando as discussões sobre as práticas de avaliação institucional, indicadores de qualidade da educação e da avaliação qualitativa enquanto como processo de organização e reorganização do trabalho educativo.

Análise integrante à pesquisa-formação: uma trajetória de mente e de coração

Podemos dizer que, para a secretaria de educação do município de Guarulhos, assim como para os dirigentes de educação que nela atuam, o *Programa Escola de Gestores* chegou em boa hora, em um momento propício para avanços, em se tratando de pensar reformas educativas com qualidade social.

No momento histórico em que o Programa foi implantado, três importantes dimensões do Projeto Político-pedagógico (PPP) do município estavam sendo repensadas. Estudava-se a criação de indicadores de qualidade para a alfabetização e o letramento dos educandos, que, mesmo frequentando o quarto ano do Ensino Fundamental, ainda não compreendiam como funcionava a escrita e a leitura (é importante salientar que essa situação é notória em várias redes estaduais e municipais de ensino). Além disso, o conceito de gestão democrática vinha sendo ampliado por meio dos projetos das escolas, no intuito de ampliar a participação da comunidade e a atuação dos Conselhos Escolares. Havia uma grande movimentação e mobilização da rede municipal de educação, para que a proposta curricular da rede fosse estudada, discutida e sistematizada, em um movimento de construção coletiva.

Assim, o papel do gestor educacional – enquanto líder do processo de ação e reflexão sobre a ação educativa – se constituía como fundamental, no sentido de integrar as vozes dos educadores com as concepções do PPP, em um movimento de construção e reconstrução coletiva de uma proposta curricular baseada nas reais necessidades das comunidades onde se localizavam as escolas.

Para a autora dessa pesquisa de dissertação e aluna do *Programa*, o mesmo constituiu-se como um marco na carreira de educadora e na profissão de gestora educacional da escola pública atuante no município de Guarulhos. O escopo do curso e a concepção que reafirma a experiência como instrumento importante na prática pessoal e profissional, na formação, na pesquisa e na ressignificação do conhecimento teórico foi ao encontro do que a autora acreditava e confirmou a importância, não só da sua experiência, mas da ressignificação das experiências dos educadores e de suas concepções, na construção de seus saberes.

Faz-se necessário abrir um parêntese, para afirmar que a autora desse trabalho estudou durante toda a chamada Educação Básica em escolas públicas no município de Guarulhos e, embora não mais resida no município, sente-se, em primeiro lugar, gratificada por poder retribuir para a escola pública e todos os seus atores, o que lhe foi proporcionado, quando criança e jovem moradora do município. Em segundo lugar, por reconhecer no Projeto Político-pedagógico do município e nas concepções que o norteiam as suas próprias concepções de Educação, de Homem e de Mundo.

A *pesquisa formação* foi construída nas reflexões sobre o valor da experiência da formação *online* ao gestor educacional, no aludido *Programa*, especificamente mediante análise de três instâncias interatuantes: 1) diário de bordo; 2) fórum de discussão; 3) atividades individuais específicas às disciplinas que compõem o programa de formação.

Apesar de as três instâncias fazerem parte do processo de formação *online* de modo absolutamente imbricado, para efeito didático procedemos, em um primeiro momento, à análise singular de cada uma delas. Em um segundo momento, buscamos uma visão integradora das três instâncias de formação em análise, à guisa de compreender a relevância dos processos de formação *online* à formação do gestor educacional.

Instância I – Diário de bordo

O diário de bordo constitui uma das tarefas mais gratificantes do Programa de formação em tela. De forma dialógica e metacognitiva, consubstancia-se em instância de auto-avaliação do gestor educacional em formação, bem como do seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma tarefa escrita, em âmbito particular, pois, somente os professores têm acesso a ela. É uma conversa que o gestor educacional em formação tem consigo próprio. No diário de bordo, esse ator social pode demonstrar os medos, os anseios, as expectativas e inseguranças do cotidiano escolar, não somente do curso.

A trajetória de formação ou o processo de aprendizagem do gestor-aprendente está reportado nos depoimentos dos diários. Para o aprendente e sujeito da formação, o diário de bordo situa-se como oportunidade de reflexão sobre a experiência, posto que, enquanto sujeitos, só nos apropriamos do que é mais importante e significativo. Como nos ensina Bondía (2002, p.20): “A experiência é o que nos acontece, o que nos toca”.

Para o professor e mediador da aprendizagem no AVA, a leitura desses relatos traz importantes contribuições para a construção de vínculos entre o educador (formadores do Programa) e o educando (gestor educacional em formação), pois comporta as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais do educando, no papel de sujeito da aprendizagem. Como afirma Bondía, no texto *Notas sobre experiência e o saber de experiência*: “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (2002, p.21).

O diário de bordo se consuma, portanto, como um memorial da trajetória de aprendizagem do educando, por se tratar da história de sua formação. Dentre as interações proporcionadas pelos dispositivos *online*, o diário de bordo retrata as interações que se constituem no AVA, pois os *chats*, os fóruns, as atividades escritas nas salas-ambiente e até a monografia são elementos que aparecem nas narrações da autora desta dissertação, que se situa como gestora educacional em formação no

Programa Escola de Gestores, assim como dos outros gestores, aprendentes no mesmo curso.

Diário de bordo – excerto 1

Contexto de escrita

Início do Programa. Primeiros contatos com o AVA, com momentos de atividades para conhecimento e reconhecimento dos alunos e professores e dos dispositivos *online*. No contexto do Programa Escola de Gestores, o diário de bordo foi para muitos alunos o primeiro momento de interação com o instrumental da tecnologia.

Critério de seleção

O excerto a seguir foi selecionado, pela sua relevância à nossa formação, tendo em vista: a) ter sido a primeira experiência de formação, com uso do diário de bordo; b) retratar a nossa trajetória histórica de apropriação das TIC, ao ponto de, hoje, concebemo-la como instrumento primordial à formação do educador e como objeto de investigação da presente dissertação de mestrado.

Excerto

Me lembro muito bem, a primeira vez em que tive uma aula sobre tecnologia ainda na faculdade de pedagogia. Me senti mal. Não sabia nem ligar o computador, ele por sua vez não respeitava os meus comandos, a internet era incipiente e muito lenta. Pensei como é que eu podia estar ali, aprendendo uma coisa tão "sem sentido", já que eu me ressentia, pois nem sabia alfabetizar ainda! O tempo foi passando, e eu que antes só "passava a limpo" no computador, aprendi a escrever textos e ir elaborando mudanças usando muitos recursos. Fui descobrindo a pesquisar e descartar coisas sem sentido e sem credibilidade. Aprendi, principalmente, que o conhecimento se constrói

coletivamente, e que, para isso, a tecnologia é um meio e não um fim em si mesma. As máquinas também foram ficando muito melhores e mais baratas, fora que as crianças (meus alunos) iam me ensinando muita coisa.

Estar hoje, com tanta gente qualificada, resignificando a prática e estudando numa universidade que eu nem de longe poderia ir todos os dias é uma grande conquista e uma necessidade que nós educadores temos acesso.

Análise interpretativa

O diário de bordo é um importante elemento referencial da *pesquisa-formação* (NÓVOA, 2007), visto que retrata a história da formação, do ponto de vista do aprendiz.

Nesta passagem específica, que trazemos para análise, são descritas as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais (JOSSO, 2004, p.49) do gestor aprendiz, em três momentos. No primeiro momento, traz as aprendizagens e conhecimentos existenciais, ao reconhecer uma sensação que emergiu diante da reflexão sobre a experiência. No segundo momento ocorre o reconhecimento instrumental, quando aponta para uma nova forma de interagir com o objeto de conhecimento; no caso, a tecnologia. Em um terceiro momento, a autora reconhece sua capacidade de enxergar sua própria transformação, na descrição e análise da experiência, enquanto ação formativa.

Neste caso, o conceito essencial da *pesquisa-formação* está alinhado com a auto-produção ou auto-organização do aprendiz. O processo de construção do diário de bordo constitui-se em instrumento de metacognição, visto que, ao mesmo tempo em que se situa como atividade formativa, promove a reflexão sobre a ação, em um movimento ecologizado, em que a ação deixa de pertencer somente ao seu autor, para fazer parte de uma rede de instrumentos de formação no campo da aprendizagem, remetendo-nos à ideia de Ecoformação mencionada no marco teórico do presente estudo.

Durante um longo tempo, o pensamento fragmentador e a visão linear nos mantiveram, ou pelo menos tentaram nos manter, fora daquilo que observávamos, sob a acusação de que, se houvesse traços de subjetividade na análise do

fenômeno observado, ela estaria comprometida, correndo o risco de ser deturpada pelo nosso olhar.

O Pensamento Complexo nos mostra que tudo está ligado a tudo (operador hologramático) e que na interação do sujeito com o objeto, “o observador faz parte daquilo que observa” (MARIOTTI, 2007, p.160).

Ao considerarmos que fazemos parte daquilo que observamos, temos mais facilidade para avaliar os desdobramentos do que fazemos. Colocamo-nos no lugar do outro, enxergamos por outro ponto de vista. Além disso, temos mais facilidade em nos responsabilizarmos por nossas ações.

Se transpusermos esse princípio para o cotidiano da escola, percebemos como a falta de comprometimento ou solidariedade com o outro pode influenciar os processos educativos e deturpar os conteúdos atitudinais que a escola, ao menos em tese, se propõe a estudar, vivenciar e ensinar.

Diário de bordo – excerto 2

Contexto de escrita

Final do ano letivo de 2008, na escola onde a autora desta dissertação atuava como gestora. Esse tempo também coincide com nossa atuação, como aluna do *Programa Escola de Gestores* e como mestrande. Nessa escola, havíamos chegado no início daquele ano letivo, para substituir um gestor que havia atuado durante 12 anos na escola, e, se aposentara. Toda a equipe (gestora e educadores) havia iniciado, junto à comunidade escolar, um relacionamento de parceria, assim como a construção do Projeto Político-pedagógico, em uma perspectiva de gestão democrática, que também se consubstanciava como campo de pesquisa da monografia do mencionado *Programa*.

Critério de seleção

O excerto a seguir foi selecionado por constituir o registro de um momento importante na vida pessoal e profissional da autora da presente dissertação, que também atuava como gestora educacional. De um lado havia a sensação de perda, por ter que deixar a escola (em função do concurso público de remoção) e o seu grupo de trabalho já constituído, em um ponto fundamental do processo pedagógico. De outro lado, a insegurança de começar novamente a construção em uma nova escola; portanto, com outra equipe escolar. Além disso, a quantidade de trabalhos e estudos do *Programa Escola de Gestores*, assim como as demandas da escola e da comunidade fizeram com que a escrita da dissertação de mestrado e a convivência com a sua família (a quem ela não queria desapontar) ficassem, naquele momento, relegadas ao segundo plano.

Excerto

Foram dois eventos importantes: primeiro foi a formatura com toda a sua circunstância. Assumo que fiquei triste com a receptividade das crianças com o Sr. Leonildo [antigo diretor da escola], mas feliz comigo mesma, que superei os ciúmes e assumi uma postura profissional perante todos e também no meu coração. Acima de tudo sei que fiz um ótimo trabalho, trabalhei muito, errei também, mas acertei muito mais. Iniciei juntamente com a Lu e a Ana [respectivamente coordenadora pedagógica e assistente de direção] um ciclo de vitória e conquistas para a escola e seus alunos. Coloquei a missão política do educador acima de qualquer coisa. Trabalhei pela formação dos professores e pelo ensino de qualidade. Porém, do lado pessoal, larguei um pouco meu mestrado e meus estudos. Tenho que ter muita força de vontade para retomar tudo o que está atrasado. De outro lado, por uma ironia do destino, hoje eu soube que vou embora da escola, pois, haverá remoção. Será que eu vou para uma escola em situações tão precárias quanto quando assumi o Vicente, e pior, longe, muito longe? Talvez eu tenha que abrir mão de algo mais. Estou muito cansada e desmotivada, torcendo para que eu fique, pelo menos, o mais perto de casa possível de casa e possa terminar o mestrado no próximo ano. Preciso assumir este compromisso e trabalhar por ele ou ficarei muito frustrada e desapontarei o Éllis e o Marcelo

[respectivamente, marido e filho]. *Aliás, estou com muita saudade do primeiro e tendo que me acostumar com a adolescência do segundo.*

Análise interpretativa

Nesse momento da vida da autora do diário de bordo, fez-se presente, de maneira clara, a dimensão consciencial na formação. Segundo Josso (2004), consciencial refere-se à consciência, à presença e observação atenta de si próprio e do contexto em que atua o observador. A presença atenta está ligada à concepção de mundo do sujeito da formação. Nesse caso, o contexto profissional da autora está intimamente ligado ao pessoal. Compreendemos que está clara a afirmação de Nóvoa (1997), que ser professor, ou, nesse caso, gestor educacional, nos obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de atuar e que desvendam, na nossa maneira de ensinar e atuar, a nossa maneira de ser.

Presente nas entrelinhas da narração está a díade *teoria-prática*, também apresentado por Bondía (2002), em uma perspectiva política e crítica, explicitando no sujeito da formação, diversas estratégias reflexivas, comprometidas com práticas educativas que revelam a perspectiva política presente nas práticas de gestar os processos de aprendizagem e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem o contexto da situação descrita pela autora.

Nota-se a tomada de consciência por parte do aprendente, sobre a sua postura perante si e os outros e também sobre os recursos cognitivos que foram acionados de forma transversal: são os recursos afetivos (ligado ao sentimento com relação à sua família, aos educadores) e motivacionais (o fato de a escola ter se destacado) em uma perspectiva de Ecoformação, já que relaciona o sujeito da formação ao mundo do trabalho, sem, contudo, excluir sua dimensão singular.

Ao abrir mão de algumas dimensões de sua vida, para dedicar-se a outras, a gestora desvela suas prioridades, ao mesmo tempo em que se ressentida por não dar conta de todos os seus afazeres nos âmbitos pessoal e profissional. Fica feliz em alcançar alguns objetivos ligados ao cotidiano da escola e aos atores que a compõem. Trata-se de um dilema que faz parte da vida dos educadores, tamanho é

o envolvimento que se estabelece entre a instância pessoal e profissional, como afirma Nóvoa (1997).

Amparados em Nóvoa (1997) e Josso (2004) concordamos que a profissão de gestor educacional da escola pública precisa ser contada, na tentativa de compreender a sua complexidade, nas dimensões humanas e científicas que permeiam essa profissão. Assim como todo educador, o gestor faz opções constantes que cruzam a sua maneira de ser, com a sua maneira de trabalhar, resolver problemas, envolver-se no cotidiano da escola e da comunidade, que, ao mesmo tempo, revela a sua maneira de ser educador, aprendente e ser humano.

Diário de Bordo – excerto 3

Contexto de escrita

Conforme previsto ao final do ano letivo de 2008, a gestora removeu-se da escola em que trabalhou durante um ano. Onde também iniciara um movimento de reflexão sobre a ação; um movimento de transformação na interação que ocorria entre a escola, a comunidade e a participação dos alunos, educadores e das famílias, na construção do projeto educativo.

Essa escrita já nos revela outro contexto escolar; ou seja, uma mudança de circunstância, um recomeço do processo de reconhecimento de uma nova realidade social e pedagógica.

Critério de seleção

O excerto abaixo foi escolhido por sinalizar dois movimentos importantes para o sujeito e para a ação educativa: a interatividade do gestor com as múltiplas dimensões da prática pedagógica, como as demandas dos pais, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a frequência dos professores, concomitantemente com o

reconhecimento da importância da experiência e de que toda prática embasa-se em uma concepção de Homem, de Mundo e de Conhecimento.

Excerto

Tenho tirado boas notas nas provas, embora quase não tenha tempo para ler e estudar. Procuo fazer uso das experiências que tenho na escola para ilustrar o que tenho aprendido. Cada vez mais percebo que a prática está sempre baseada numa concepção de educação. Preocupo-me com as minhas intervenções com os professores e com as famílias das crianças. Tenho-me cobrado muito. Sempre tenho a sensação de que poderia ter feito mais, ou pensado melhor para tomar uma decisão. Sinto uma grande responsabilidade com relação ao trabalho dos professores. Estou preocupada com a sala da Cláudia. Ela falta muito e as crianças estão com grandes dificuldades. Hoje recebi três pais que vieram reclamar porque ela falta muito.

Análise interpretativa

A autora do diário mostra um profundo reconhecimento de sua responsabilidade social e educativa, ao trazer à tona questões cotidianas que se inter relacionam e que têm grande repercussão no processo de aprendizagem das crianças da escola em que atua. Sinaliza, também, que se apropriou de saberes pela experiência – como querem Nóvoa (1997), Josso (2004) e Bondía (2002) – quando revela, que, mesmo sem tempo de estudar, faz as atividades do curso a partir de reflexões sobre suas experiências. É importante salientar que o chamado “chão da escola” aparece como importante referencial, por diversas vezes, em relatos, participação nos fóruns de discussão e atividades escritas nas salas-ambiente.

Para Josso (2004), a articulação da experiência formadora se traduz em um saber, que, imbricado com outras situações de estudo teórico e reflexão sobre a prática, constituem um contexto de formação e auto-formação.

O excerto nos mostra o acúmulo de situações-problema que surgem no cotidiano da escola, e que exigem rápidos encaminhamentos, pois não podem

aguardar orientações de instâncias superiores. Assim, a governabilidade do gestor educacional, para sanar falhas ou solucionar alguns problemas das mais diversas ordens que ocorrem na escola, incorre também em assumir responsabilidades sobre os mais diversos assuntos, a fim de garantir a qualidade da prática pedagógica e a convivência dos diversos atores que compõem o ambiente escolar.

Há presença do operador hologramático, na circularidade dos acontecimentos. A professora está faltando muito, o que acarreta insatisfação dos pais, que já estão descontentes, com o processo de aprendizagem dos alunos, fato que intensifica os conflitos entre a comunidade e a professora, com desdobramentos sobre o baixo rendimento dos alunos. Esse cenário causa mais reclamações, por parte dos pais, que, quanto mais se sentem descontentes, mais pressionam a professora, a qual por sua vez, falta no trabalho, adocece, sente-se desprestigiada profissionalmente.

O diário de bordo constitui uma oportunidade de articular atitudes, comportamentos, pensamentos, resolução de problemas, afetividade, alteridade, que, uma vez conectados e inter-relacionados, caracterizam a identidade de seu locutor e incidem em sua subjetividade e no “fazer” do cotidiano escolar, em um movimento transdisciplinar.

O princípio da complexidade reconhece que as questões sócio-educativas que aparecem no diário de bordo são transdisciplinares, ecologizadas e complementares. A relação que se estabelece entre elas é circular e não linear. A princípio, as ações ocorridas podem parecer descoladas e distintas, mas estão intimamente conectadas e são, ao mesmo tempo, causa e efeito.

Para compreender a complexidade e a conectividade entre as ocorrências relatadas no diário de bordo, o gestor educacional precisa ter em sua leitura de mundo um profundo sentimento de respeito pela condição humana de todos os atores que fazem parte de seu cotidiano de trabalho e um forte sentimento sócio-político de disponibilizar o saber em favor da humanização, da socialização e da singularização de cada educando e também da comunidade. Sem isso, não há como proceder diante de situações complexas em que é preciso ser profissional, sem ser

arbitrário e autoritário e sem perder a dimensão de seu papel de representante do poder público, de educador público, de formador de opiniões.

Instância II – Fóruns de discussão

O fórum é um espaço para a escrita, em caráter colaborativo. Em um movimento recursivo, todos os assuntos novos se iniciam com uma questão a respeito da prática do gestor na escola. Trata-se de um espaço hipertextual, interativo, de comunicação, troca, reflexão e construção colaborativa.

No AVA do Programa, o fórum de discussão reflete um movimento de ensino e aprendizagem, comunicação entre todos os participantes do ambiente, reflexão individual e aprendizagem coletiva. Bruno (2008) nos lembra que o processo de aprendizagem não se resume ao movimento de cognição, mas, por se tratar do funcionamento complexo e integrador do organismo, também envolve pensamento, sentimento, percepção e comportamento.

A proposta do fórum, retratada nas questões disparadas no ambiente e no momento em que são lançadas, nos mostra que aprender implica compartilhar uma visão de mundo, compreender mais profundamente as relações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, atribuir sentido e significado à prática pedagógica.

Conforme já citamos no capítulo anterior, todas as mensagens postadas nos fóruns de discussão, além de constarem no ambiente, também eram remetidas ao endereço eletrônico pessoal de cada integrante, tornando a possibilidade de leitura e interação ainda maior.

As atividades escritas que faziam parte da construção do conhecimento nas salas-ambiente, eram, primeiramente, disparadas por uma questão no fórum. Depois de um tempo de aproximadamente cinco dias para discussão de determinado assunto, por todos os participantes, quer sejam educadores (professores formadores) ou alunos (gestores educacionais em formação), a proposição de uma atividade escrita era lançada, para que fosse feita individualmente. Contudo,

qualquer que fosse o assunto, já não se tratava de um pensamento isolado, mas permeado por vários olhares e diversas vozes. Esse movimento vai ao encontro das ideias de Maturana (1997), que anuncia a existência do Multiverso, no qual há tantas realidades quantas possam ser vividas pelas experiências dos observadores e por eles explicadas.

Esse movimento que ocorre no fórum e todos os seus desdobramentos no AVA e no processo de aprendizagem dos participantes não se esgota somente nessa análise, pois, em uma perspectiva de Ecoformação – que busca formar e transformar cidadãos na sociedade do conhecimento – aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar do termo, mas é também apropriar-se de práticas e de formas de relacionar saberes, atribuir significado às experiências. É confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo e de si mesmo (CHARLOT, 2005, p. 57).

Fórum I – Da disciplina *Fundamentos de Direito à Educação*

Questão

De acordo com a realidade de sua escola, você considera que o Conselho Escolar está cumprindo sua função de gerir a escola juntamente com a gestão escolar?

Contexto de escrita

A situação em questão foi uma proposta de reflexão para o gestor educacional sobre o estabelecimento de parcerias junto à comunidade, a fim de estreitar o vínculo entre os públicos interno e externo à escola. Esse aspecto de convivência e participação é o princípio norteador do *Programa*, assim como do PPP da rede municipal de Guarulhos e se alinha às concepções político-pedagógicas da autora.

Critério de seleção

A atividade foi selecionada por contemplar um olhar amplo sobre a sociedade e também sobre a escola em que atua o gestor educacional, bem como sobre o seu próprio ato de participação na escola pública, na implantação do processo participativo de qualidade, na consolidação da gestão democrática ativa, humanizadora, reflexiva e integradora, assim como na mobilização da comunidade escolar, a favor melhoria da qualidade da participação de todos os atores do processo educativo.

Tal contexto complexo constitui-se em ambiente de construção de saberes mais humanizadores e reflexivos, transdisciplinares, na medida em que asseguram a integração da vida social, cultural, econômica e política, enquanto tempo e espaço histórico de formação e de auto-formação.

As situações dialógicas e a relação que a autora estabelece entre a concepção de gestão democrática e o que, de fato ocorre na sociedade brasileira, em um contexto global, assim como na escola em que atua como gestora (contexto local), constitui-se como elemento importante para a reflexão sobre os processos de formação e de auto-formação.

Excerto

Conforme já discutimos em textos anteriores, a educação como direito humano, não depende somente de sua garantia por lei. A ação efetiva da sociedade civil, dos vários âmbitos de governo, das instituições públicas e privadas e de algumas classes de trabalhadores, que exercem atividade que influencia diretamente a este setor da sociedade – como é o caso dos educadores.

Neste caso, vamos refletir diretamente no papel dos gestores das escolas públicas, especialmente aquelas que trabalham com as primeiras séries do Ensino Fundamental, que são, sem dúvida, os anos de escolarização mais importantes para o desenvolvimento da criança e para o sucesso de sua vida escolar.

Cabe ao gestor liderar um processo humanizador, de forma democrática e com vistas a qualidade de vida de todas as pessoas envolvidas no processo, incentivar a inclusão social

visto que a diversidade e o multiculturalismo estão presentes em todos os cenários, mas especialmente devem ser discutidos na escola.

Já que estamos falando em processo, não é preciso aprofundar o tema “acesso”, que já foi discutido anteriormente, mas, aprofundar um pouco mais a temática da qualidade do aprendizado e a permanência das crianças e dos adultos aprendizes no ambiente escolar. Assim o princípio norteador de cada gestor, poderia ser o PPP da escola, sua construção ou reflexão, suas permanências e mudanças em razão das necessidades da comunidade onde está inserida a escola e também a nível global, das mudanças do mundo. Um dos ingredientes mais importantes desta qualidade, e que muito tem se discutido hoje é a qualidade do trabalho pedagógico, seus fundamentos, suas metodologias, suas ações cotidianas e avaliação do processo de aprendizado. Mas é preciso mais do que isso. É preciso criar e incentivar discussões e registros sistematizados, a respeito dos indicadores de qualidade, dando ênfase a formação dos professores, numa concepção generalista e humanista, lembrando que a especialização é também muito importante em áreas como a alfabetização e o letramento.

Outro item importante do trabalho do gestor é a garantia das manifestações culturais dos alunos e suas famílias e o acesso aos bens culturais da humanidade

Por último e não menos importante o gestor deve garantir a aplicação e fiscalização das verbas destinadas à Educação, principalmente aquelas da unidade escolar onde atua.

Há oito anos, a administração pública da cidade de Guarulhos, vem ampliando a participação do povo na administração da cidade. As associações de bairro são ativas nas assembleias de orçamento participativo, por exemplo.

As comunidades têm poder de participação e decisão na gestão pública de recursos e das ações concretizadas graças a arrecadação municipal e dos repasse de verbas de âmbito federal e estadual.

A quantidade de prédios de escolas públicas municipais neste espaço de tempo foi triplicada. Em alguns bairros periféricos, como é o caso de onde nos localizamos, a escola se tornou a referência de presença, das ações e das decisões do poder público. As unidades escolares funcionam como local de atendimento de saúde, na época de vacinação; assistência social para atendimento do programa bolsa escola, espaço para práticas esportivas e culturais nas escolas que se abrem nos finais de semana.

Existem ainda escolas em que a comunidade tem acesso a palestras de nutricionistas, psicólogos, agentes de saúde, policiais que cuidam do trânsito, além de ser local de distribuição de material escolar e uniformes para a população.

O acesso a escola se tornou democratizado, quando até os alunos que moram em regiões mais distantes tem transporte escolar fornecido pelo departamento de educação.

Formulamos algumas questões para discussão diante deste contexto: será que a escola, diante de sua descaracterização como local onde se ensina e se aprende, onde a própria sociedade escolheu para que as crianças se tornassem cidadãos plenos, perdeu a sua função principal?

Refletindo um pouco sobre outros aspectos, percebemos que o trabalho administrativo nas unidades escolares triplicou. Alimentada pela autonomia decretada pelo poder público em todos os âmbitos, a escola passou a ter muito mais responsabilidades e tarefas, sem qualquer adequação de seus espaços para estas finalidades: a comunidade se apossou de um espaço que era destinado ao desenvolvimento físico, intelectual e cultural das crianças, em compensação a escola, passou a ter mais valor perante a comunidade.

Diante disso, outra questão se coloca: buscamos uma participação mais ampliada ou estabelecemos uma relação paternalista Estado/comunidade, nos utilizando dos meios de comunicação e interação da escola, já que por trás de uma criança, de um aluno, existe uma rede de possibilidades de integração com as famílias.

Paralelamente a isso, a gestão democrática passou a ser muito mais discutida e passou a ser pauta de cursos, formação continuada e reuniões de gestores e seus superiores. Neste sentido o gestor assumiu um papel de coordenador de todas estas atividades que acontecem dentro da escola. Esta liderança é processual, e o Conselho Escolar tem um papel importante neste processo. Embora em nosso contexto o cargo de diretor seja ocupado por pessoas concursadas, e não escolhidas pelo povo, a situação do diretor seja contraditória nesta relação, pois o coloca numa posição extremamente difícil e perigosa: de um lado ele é o representante do poder público e de outro deve dar vez e voz aos professores e funcionários, aos pais e seus alunos.

Entre estes dois pólos opostos existe uma contradição de interesses, idéias e contextos, por isso mesmo é muito importante que se construa coletivamente o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, respeitando o seu contexto e as características de seu entorno, tendo em mente qual a concepção de homem, mundo e conhecimento se almeja.

Neste contexto o Conselho Escolar desempenharia funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, porém, isso não ocorre de fato.

O que acontece são gestores sobrecarregados de tarefas administrativas e financeiras, impossibilitados de desempenhar a função mais importante que lhes cabe que é liderar a construção, a realização e avaliação de um processo pedagógico de qualidade, garantindo oportunidade de aprendizagem para as crianças, que tem na escola, e somente nela,

oportunidades de ensino formal, interação e diálogo com o conhecimento, a pesquisa, com adultos e crianças que tem o mesmo objetivo: construir saberes que possibilitem a melhoria da qualidade de vida dos educandos e de suas famílias.

Embora a gestão financeira descentralizada busque o planejamento, a aplicação e o acompanhamento de recursos pelo diretor em conjunto com o Conselho Escolar, tanto a verba Federal (PDDE), quanto a municipal (PROFDE), ficam a cargo das ações do diretor.

Entretanto a gestão destes recursos não corresponde aos princípios mais práticos e necessários a prática pedagógica. Muitas vezes deixamos de comprar livros, por exemplo, pois o PNLD já deveria providenciar os livros de que a escola necessita, porém isso não ocorre. O repasse de verbas requer prestação de contas e esta última não favorece a prática pedagógica.

Assim o que parece uma renovação da escola e das interações no interior dela, são lacunas deixadas pelo poder público que foram preenchidas por ações paternalistas.

Não acreditamos que todos tenham consciência do que ocorre de fato, porém há necessidade de que a escola se fortaleça como legítima escolha da sociedade para formar e transformar cidadãos, humanizando-os e preparando-os para a construção de um novo paradigma, onde a complexidade das interações seja compreendida como algo sadio e que deve ser exercitado e construído por um processo cheio de confrontos e contradições e, portanto, dialógico.

Análise interpretativa

Baseados em uma visão Transdisciplinar, cada ser humano é, ao mesmo tempo, singular, original, único e totalmente social. Para compreender parte desse fenômeno é preciso mobilizar, simultaneamente, saberes advindos da psicologia, da antropologia, da sociologia, da física quântica, de uma forma inter e transdisciplinar e não a partir de uma só disciplina.

Ao analisar a posição do Conselho Escolar diante do contexto da escola, a gestora realizou uma leitura global a respeito do contexto sócio-político-cultural, interligando o local e o global ao universo da escola e da comunidade que a entorna, sinalizando a emergência dos operadores cognitivos do Pensamento Complexo, inicialmente, de forma contundente, a circularidade.

A narradora do excerto, que, a uma só tempo, também se consubstancia como autora da presente dissertação, compreende a complexidade envolvida no processo de participação das famílias e da comunidade nas decisões da escola e ressentem-se disso. Há um reconhecimento a respeito do acúmulo de funções que hoje fazem parte do cotidiano da escola, devido ao recuo do poder público.

A relação conflituosa entre a comunidade, a escola e o poder público se apresenta como um bloqueio para o avanço. Podemos constatar, mais uma vez, o acúmulo de funções atribuídas ao gestor educacional e o pouco tempo disponível para a formulação e o desenvolvimento da melhoria da qualidade da aprendizagem.

O excerto selecionado ilustra a Complexidade inerente à gestão educacional, que lida, diariamente, com incertezas, com emergências que fogem do seu controle (princípio da ecologia da ação). Nessa situação, o gestor educacional deve buscar construir uma gestão democrática, vivenciando o princípio dialógico anunciando por Morin, mediante o qual as contradições não precisam, necessariamente, ser resolvidas (não há síntese), porque os opostos são, a um só tempo, antagônicos e complementares.

A ilusão de onipotência que, por ventura, o gestor educacional um dia tivera, vê-se agora substituída por outra sensação: a de impotência face aos múltiplos desafios que se interpõem ao seu cotidiano profissional.

Contudo, ao invés da impotência ante a pregressa ilusão de onipotência para com os processos de gestão, se o gestor educacional vivenciar o princípio da ontologia do observador e olhar para a gestão educacional sob enfoque da Complexidade perceberá que o princípio hologramático lhe permite reconhecer que sua contribuição, ainda que pareça pequena diante dos múltiplos problemas que assolam a escola, certamente tem grande importância, levando-se em conta os processos auto-organizadores da unidade escolar e o princípio da circularidade, que aponta para a capacidade de um sistema (no caso, a escola) em se manter em equilíbrio, em face das variações do meio.

Dentro dessa perspectiva, o gestor educacional, no papel de líder do processo educativo, compreende a recursividade e a interatividade entre as causas e os efeitos da ação educativa e a importância que se dá à escola, enquanto espaço

de convivência. E, por sê-lo, está, portanto, sujeito a contradições, confrontos, antagonismos e incertezas.

Em vários momentos, percebemos a ocorrência dos operadores cognitivos. Tanto no texto teórico produzido quanto na concepção da autora são estabelecidas as retro-ações entre o todo e as partes de um mesmo fenômeno. Dessa forma, mais uma vez, se confirma a importância do pensamento global e integrador, característico do operador hologramático.

Assim, estabelecidas as relações entre a mobilização da comunidade escolar e a postura democrática do gestor, identificamos no excerto a presença do tetragrama organizacional – ordem-desordem-interação-reorganização – descrito por Morin e presente no movimento “Todos pela Educação”, citado anteriormente.

Em referência ao processo identitário do gestor, identificamos a tríade a que Nóvoa (2007) denomina AAA:

- A de Adesão, porque ser gestor educacional da escola pública implica sempre a assunção da identidade cultural, princípios, valores e projetos que se constituem na crença das potencialidades humanas, enquanto sujeitos plenos e possuidores de saberes que precisam ser respeitados e seus saberes potencializados, em favor da melhoria da qualidade de suas vidas e da convivência igualitária da sociedade.

- A de Ação, pois, para desempenhar tal função, há que se ter critérios nas escolhas da maneira de agir oriunda de uma postura pessoal e profissional.

- A de Autoconsciência, visto que tudo se decide no processo de reflexão que leva o gestor a concluir suas ações.

Compreendemos que a emergência dos operadores cognitivos do Pensamento Complexo implica um processo de auto-conhecimento, auto-formação e reflexão-sobre-a-ação.

Fórum II – Da disciplina *Projeto Vivencial*

Questão

Quais as ações tomadas pelo coletivo da escola, a fim de analisar o contexto sócio-cultural onde atuam os educadores e quais os seus objetivos frente a essa demanda?

Contexto de escrita

Todas as salas-ambiente do Programa iniciam um novo assunto com uma questão no fórum. Nesse caso específico estávamos tratando de levantar dados para análise, planejamento e definição de metas e ações para o Projeto Político-pedagógico da escola. Compreendemos, em conjunto com os educadores, que o processo deveria ser disparado por uma carta aos pais, juntamente com um questionário de perguntas abertas e fechadas, a fim de levantar as características e os anseios das famílias das crianças da escola a respeito do próprio processo educativo.

Critério de seleção

O excerto a seguir foi escolhido com o intuito de proporcionar uma discussão mais ampla sobre importantes desafios do gestor educacional. O que os educadores podem fazer para aproximar o aluno real daquele ideal? E as famílias? Como conhecê-las? Como compreender um fenômeno que não somente se aproxima de sua vivência e não se experiencia, visto que existe uma desigualdade social frente ao saber e frente à escola?

Outro ponto importante foi a possibilidade da análise do contexto em que se constituiu o diálogo da escola com outras instâncias: famílias dos alunos, estudantes

de pedagogia e professores universitários. Formou-se uma rede de ações e interações, de hipertexto nos registros desses estudiosos, dos alunos, dos educadores locais e da conectividade do grupo da escola com outros olhares para com o processo de ensino e de aprendizagem.

Há uma nítida busca pela olhar e pelas vozes alheias e diversas, pela voz do “outro”, para observar o mesmo fenômeno: a escola e os atores que a encenam na construção de uma atividade coletiva e intelectual, que, aos olhos de Charlot (2005), constituem importantes ingredientes para o ensino, juntamente com a busca pelo sentido e pelo prazer de aprender.

Excerto

Nós aqui na escola estamos elaborando alguns instrumentos para iniciar a construção do Projeto Político Pedagógico desta unidade que segue os parâmetros do PPP da rede de Guarulhos. Sabemos da necessidade de construir este importante referencial em bases sólidas e mais democraticamente possível. Assim estamos fazendo o estudo do entorno da escola. Paralelo a isso, temos uma equipe que está pesquisando a origem do patrono da escola, o Sr. Dr(?) Vicente Ferreira Silveira, além de estarmos colhendo, junto à comunidade, algumas informações que nos darão, juntamente com nossos pareceres sobre nossas crianças, um perfil das famílias destes alunos. Para tanto, temos todos os dias, pelo menos uma hora de estudo com os professores de cada turno. Temos também algumas referências de alguns pais que fazem parte do Conselho Escolar, além de algumas famílias colaboradoras.

De todas as discussões e registros que fizemos até agora, penso que nossa melhor escolha foi perguntar aos pais o que eles esperam, ou querem que seus filhos aprendam na escola, que nos trouxe uma riqueza de respostas que usaremos na construção do documento e do trabalho final deste curso. Nossa equipe gestora acredita que este documento trará muitos benefícios e melhorias para as relações interpessoais, assim como para o processo de ensino e aprendizagem da escola. Outro fator que muito nos têm ajudado é a parceria que estabelecemos com três professores e alunos do curso de Pedagogia da Unifesp - num trabalho de alfabetização de crianças de 9 e 10 anos. Outro fator importante, e que com certeza trará a melhoria das práticas de ensino é que, desde o início de 2008, temos um projeto de formação sobre a importância do registro que está sendo desenvolvido com a equipe gestora e de educadores da escola. A reflexão sobre as memórias de professores e

alunos, com certeza, será um material muito rico para análise e reflexão do grupo e para a construção do documento.

Análise interpretativa

No excerto escolhido, podemos analisar três movimentos que se conectam em seu processo de ação educativa:

- A formação e auto-formação dos educadores da escola.
- A construção de uma rede de observadores que lançam sobre o mesmo fenômeno (o processo educativo) seus diferentes olhares.
- A constituição do hipertexto, advindo de vários registros escritos, tais como os questionários (coleta de dados), as respostas das famílias (análise de dados) e as escritas: dos planejamentos dos educadores e das memórias dos educadores e dos educandos.

O movimento de ação-reflexão-ação tem início quando o profissional toma conhecimento da necessidade de mudar a si próprio, de transformar os processos de trabalho e de estudar sempre. A construção que emerge das interações que vão acontecendo no decorrer do processo constituem uma ponte entre o universo profissional e o universo sócio-político daquele determinado tempo e espaço. Nessa perspectiva é que se insere a proposta relatada no excerto acima.

Do excerto, destacamos a última frase: “A reflexão sobre as memórias de professores e alunos, com certeza, será um material muito rico para análise e reflexão do grupo e para a construção do documento”.

O destaque deve-se à proximidade com as idéias de Josso (2008) e Nóvoa (2007), que sinalizam a importância de se buscar reformas educativas pelo caminho do auto-conhecimento e da transformação da prática, valorizando as experiências dos sujeitos em formação e promovendo a religação dos saberes.

O intuito de refletir sobre as memórias dos professores e alunos, num movimento de articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação vai ao encontro das idéias de Josso (2004), para quem o estudo da experiência rompe com as propostas tradicionais de formação erguidas em meio à abstração e à construção de competências técnicas.

A proposta de formação amparada no trabalho com memórias converge com o anunciado por Nóvoa (2007): que a construção de identidade é um processo complexo no qual cada educador, ao revisitar sua história pessoal e profissional, refaz sua identidade e, nesse movimento, busca inovações e aceita mudanças.

A constituição de uma rede de observadores que lançam seus olhares para um mesmo fenômeno implica contradição e antagonismo, que, a princípio, se vistos por um pensamento linear, poderia vir a causar a desorganização e o conflito. Porém, não é esse o tom da narrativa, mas sim o da eminência do operador dialógico, na construção de planos e projetos educativos de qualidade, em um movimento recursivo, em que as partes estão no todo e o todo está na partes (operador hologramático), na construção transdisciplinar de PPP da escola.

Assim, concordamos com Mariotti (2007), que afirma que conhecer o fenômeno da ecologia da ação e saber lidar com ele ajuda a tomar decisões. Essa tarefa é inerente ao cargo e à função do gestor educacional da escola pública, bem como a qualquer líder comprometido com o papel que desempenha no grupo.

Fórum III – O uso da verba nas escolas

Questão

De acordo com a atuação dos sujeitos da escola onde você atua e da forma como são aplicados os recursos federais e municipais, como se dá o processo de decisão, planejamento e prestação de contas das verbas Federais e Municipais que seguem para a escola?

Contexto de escrita

O escopo do Programa prevê que todas as disciplinas, materializadas no AVA como salas-ambiente, estejam alinhadas e baseadas em três pilares, conforme já citado na caracterização do *corpus* de análise. São eles:

I- O direito à Educação e à função social da escola.

II- Políticas de educação e a gestão democrática da escola.

III- O PPP e as práticas democráticas da gestão escola.

A discussão das necessidades e o uso dos recursos enviados para a escola, pelos governos federal e municipal, perpassam esses três pilares.

A utilização dos recursos por um coletivo chamado de Conselho de Escola, liderado pelo gestor educacional, traduz concepções e a compreensão do que é público, das prioridades desse público, utilizando-se conscientemente o dinheiro público, a fim de aprimorar os processos educativos e a qualidade de vida para quem é de direito.

Critério de seleção

O excerto a seguir foi escolhido, por ser emblemático da problemática que se impõe à escola, no tocante ao repasse de verbas.

Excerto

É muito interessante, como um programa de transferência de verbas, que a princípio pode parecer uma grande vantagem para a escola pública e para a sociedade, acaba se tornando uma armadilha para a escola, para os conselhos e principalmente para nós, gestores, que mesmo com a ajuda dos membros dos conselhos, acabamos fazendo as previsões, os planos de trabalho, as compras e a prestação de contas.

Num projeto pedagógico que prevê que a gestão da escola esteja voltada, antes, ao pedagógico, perdemos um precioso tempo tentando compreender como prestar contas, isso quando não temos que pagar (no sentido de repor verbas) por erros cometidos, ao utilizarmos a verba com compras que pareciam ser permanentes, mas eram definidas como consumo ou vice-versa.

O mais intrigante é notar que, para a população em geral, leiga, não por ignorância, mas muitas vezes até por não compreender o “economês”, as verbas que recebemos na escola são

inúmeras. Basta ter planejamento e sabedoria para gastá-las. Nós sabemos que não é assim. As empresas que prestam serviços, como poda de mato, por exemplo, conforme já citou uma colega, cobram uma fortuna da escola.

Outro detalhe importante é a dificuldade que encontramos para achar uma empresa idônea, pois além de tudo temos que checar junto à Receita Federal todas as informações pertinentes à empresa, além do recolhimento de taxas.

Enfim, algo que poderia ser um meio de tornar a escola mais limpa, atraente, segura e eficaz, acaba por nos tornar “tarefeiros” e torna-se um fim em si mesmo.

É uma pena que num país - conforme já estudamos na disciplina de FDE- em que as leis são tão perfeitas, as finalidades não são cumpridas e nem observadas.

Análise interpretativa

O excerto acima demonstra as múltiplas tarefas que se interpõem à equipe gestora; por conseguinte, deflagra a complexidade inerente à gestão educacional, que, a um só tempo, deve cuidar das dimensões administrativa e da pedagógica, em sua multidimensionalidade: formação e acompanhamento do trabalho docente, atendimento junto ao alunado e a pais ou responsáveis, gestão dos recursos, freqüência dos funcionários, manutenção da escola etc. Nesse movimento, evidencia como a dimensão administrativa acaba por se sobrepular à pedagógica. É importante lembrar que a dimensão burocrático-administrativa sempre existirá, mas o que se pretende – ou que se deveria pretender com a execução desses processos – é a melhoria da prática pedagógica, a instrumentalização da escola a favor da aprendizagem, a viabilidade dos projetos educativos e todos os seus desdobramentos.

Especificamente no que diz respeito ao repasse de verbas, o excerto esclarece os descaminhos que a dinâmica assume na prática, de modo a situar a equipe gestora na condição de “tarefeira”, na medida em que o trato com o repasse de verbas muitas vezes deixa de ser visto como um meio para melhor gerir a escola e passa a ser visto como um fim em si mesmo.

No texto em análise há menção a colocações de outros participantes do fórum. A característica dialogal do fórum coincide com o conceito de formação que está para além do individualismo, do cognitivismo e da visão utilitária do

conhecimento (MATURANA, 1997). O movimento dialógico que se estabelece no fórum entre os participantes do Programa ergue-se em meio a um envolvimento recursivo, como quer Maturana (*ibid.*), entre o linguajar, o emocionar, o fazer e o vir-a-ser, enquanto processo de desenvolvimento intrapessoal e interpessoal.

É assim que os gestores educacionais em formação no Programa, juntamente com seus formadores, vão descortinando formas de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam, apoiados em fundamentos conceituais que não são transmitidos, mas construídos coletivamente, no contínuo movimento de reflexão sobre a prática. Trata-se da emergência da inteligência coletiva, como quer Lévy (1993), no trato com os múltiplos desafios que se apresentam no cotidiano da gestão educacional.

A participação nos fóruns oportuniza aos educandos a ampliação da perspectiva da alteridade e o reconhecimento de si e de eventos semelhante passados na escola, nas situações vividas por outros gestores em diferentes localidades. Embora a experiência esteja ligada a uma vivência particular, analisar situações semelhantes vivenciadas por seus pares também consiste em formação e atribuição de significado ao processo de saber-fazer.

Instância III – Atividades escritas individuais

As atividades escritas propostas nas salas-ambiente não se constituíam em atividades isoladas. Mesmo feitas a distância e individualmente, estavam envolvidas na interação de todas as disciplinas, traziam sempre uma proposta de reflexão sobre a prática da escola, desde a origem até os desdobramentos, envolvendo sempre o trabalho coletivo. É importante salientar que as atividades eram avaliadas pelos professores, que, além da nota, também orientavam para a melhoria do bojo teórico do texto ou sobre a clareza da escrita. Esses encaminhamentos foram essenciais ao crescimento de cada gestor em formação e do grupo.

Esses textos não eram isolados dos demais recursos de discussão e reflexão do ambiente, pois eram sempre pertinentes às discussões do fórum, aos textos propostos para leitura e reflexão e também eram preparatórios para a avaliação presencial. A realização e entrega do texto consistia em tarefa obrigatória e a nota também se referia ao cumprimento, ou não, do prazo de postagem.

Sempre num movimento recursivo, as atividades procuravam a integração dos conteúdos, a essência das discussões dos fóruns, as dificuldades e os avanços do trabalho coletivo na escola. Dessa forma, a tecnologia era empregada de modo a favorecer a ligação dos saberes e como um recurso para retomar as discussões coletivas, os vídeos, os textos ou links, que nos levavam a algum assunto pertinente.

Nesse movimento, as atividades não consistiram em escritas isoladas e fragmentadas, mas sim buscavam a lógica do tetragrama organizacional: ordem/desordem/interação/reorganização. A ordem consiste no conhecimento já assimilado pelos sujeitos. Do contexto de hipertextualidade proporcionado pelas interações de todos os instrumentos já citados, emergia a desordem. A interação provocada pela interatividade de todas as vozes e a conectividade dos diversos elementos do AVA, assim como a reflexão, a partir da díade experiência-sentido, trazia em sua complexidade a reorganização, ou seja, um novo saber-fazer.

Atividade escrita individual I – postada a partir da solicitação do professor assistente da disciplina *Políticas Educacionais e a Gestão da Escola*.

Nome da atividade

Sobre o que falamos e de onde falamos.

Contexto de escrita

A atividade foi proposta no contexto de leitura e análise dos Planos Nacional e Municipal de Educação da cidade onde cada gestor atua, com o intuito de refletir

sobre a participação da sua gestão escolar na construção e no desenvolvimento e aplicação das políticas públicas, no âmbito da escola em que é gestor.

É importante salientar como se constituiu o movimento de construção das atividades individuais no AVA do Programa. Em um primeiro momento havia uma questão a respeito da prática do gestor e da realidade de sua escola, no fórum de discussão. Este primeiro movimento fazia com que todos pudessem dispor de suas experiências, em um movimento de meta-reflexão, em um grande auditório virtual coletivo, onde, ao mesmo tempo em que se socializava uma prática pedagógica, o gestor, individualmente, ao escrever sua contribuição no fórum, refletia sobre a sua prática/experiência e suas decisões, em um movimento reflexivo causado pelo exercício da escrita.

Também ocorria nesse contexto de produção e troca de conhecimentos advindos da experiência, uma possível intervenção ou participação de outros gestores, na ressignificação da situação relatada por cada gestor para todos os demais atores participantes do fórum: seus pares e professor assistente.

Assim, a atividade individual partia de um movimento global e coletivo. Ao responder individualmente por escrito e a distancia, a atividade de cada gestor continha em sua essência, a voz de todos os demais gestores, que refletem as suas práticas e experiências vivenciadas. Nesse caso, o educando que escreve a atividade analisada é somente um dos atores da ecologia cognitiva inserido na pluralidade e na multiplicidade que o engloba em uma rede hipertextual constituída por todos os elementos e integrantes do AVA.

De acordo com Lèvy (1993), esse tipo de atividade se dá em uma rede, na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, livros, textos e computadores se interconectam, transformam e constroem outros textos e novos saberes, em um contexto de interatividade entre sujeitos e objetos do conhecimento, conectividade de vários ambientes de aprendizagem, tanto presenciais, quanto a distância e hipertextos constituídos no AVA e no ambiente de aprendizagem presencial de cada integrante desse *Programa*. A esse complexo conjunto Lévy denomina “ecologia cognitiva”.

Critério de seleção

Esta atividade foi escolhida como objeto de análise, por mostrar com clareza o resultado de um processo transdisciplinar e ecologizado de construção coletiva do objeto de conhecimento que ocorre, concomitantemente, no AVA e no pensamento da autora, traduzido em sua escrita. Nesse caso, o AVA se constitui como um contexto de construção em que cada sujeito aprendiz revela seus saberes e ressignifica suas experiências, constituindo-se enquanto uma das interfaces importantes que se concretiza, como parte de um todo, que é o objeto de conhecimento que se constrói nessa inter-relação.

Excerto

Tanto os documentos oficiais, quanto as contribuições da equipe devem ser analisadas à luz de uma concepção ecologizada da realidade, ou seja, todo o processo deve ser analisado como um sistema complexo, onde é impossível tirar qualquer conclusão sem compreender as relações entre todas as variáveis, analisando as causas e os efeitos das ações educativas geradas pela escola.

Análise interpretativa

No excerto acima nota-se a ocorrência de dois operadores cognitivos do Pensamento Complexo: circularidade, operador dialógico e ecologia da ação.

A circularidade emerge no próprio processo de tessitura da atividade já descrito acima e, também, na forma como o gestor se propõe a analisar os documentos oficiais. Não como um fim em si, mas, como meio e mais um instrumento de trabalho que precisa se relacionar com outros elementos da prática educativa e de seu contexto de atuação.

O operador dialógico surge na inter-relação dos componentes do AVA com o objeto de conhecimento, nesse caso específico, os documentos oficiais que norteiam as diretrizes nacionais e municipais da educação, com todas as suas contradições

em sua construção e na sua implementação na sociedade e, sobretudo em sua aplicação. De um lado, vivemos a realidade diversa e multicultural do “chão da escola”; de outro, nos deparamos com um documento que traduz uma realidade ideal. Na verdade, nenhum dos pólos pode ser visto separadamente do contexto sócio-histórico-cultural em que são desenvolvidos; mesmo sendo contraditórios, são, ao mesmo tempo, complementares e dialógicos.

O processo de formação do gestor, nesse caso, reflete toda a contradição já descrita nos dois primeiros capítulos. Como então fazer do contexto de contradição um espaço de formação?

Atividade escrita individual II – postada a partir da solicitação do professor assistente da disciplina *Projeto Vivencial*

Nome da atividade:

A atuação do gestor em suas várias dimensões: desafios e possibilidades.

Contexto de escrita

A atividade foi proposta pelo professor assistente do AVA na disciplina, ou também chamada de sala-ambiente *Projeto Vivencial*. Naquele momento se refletia sobre as várias dimensões de atuação do gestor democrático, dando ênfase ao âmbito pedagógico, uma vez que, nessa sala-ambiente, se construía um Projeto Político Pedagógico, coletivamente, na escola onde atuava o gestor, juntamente com todos os atores que constituem a comunidade escolar: educadores, alunos, famílias e gestores.

Critério de seleção

Trazemos o excerto a seguir, por ser emblemático do conflito do gestor educacional, em face das múltiplas demandas do seu cotidiano profissional, que o levam a não gerir a dimensão pedagógica, com a devida atenção.

Excerto

A meu ver, o gestor é sobrecarregado, quando é responsável pela logística e distribuição desses bens [os bens materiais da escola] e também da atribuição de administrar e gerir pedagogicamente a escola. Além destas responsabilidades, o gestor é um representante do poder público, quando a comunidade vem para a escola, reclamar da qualidade do uniforme, da quantidade de material escolar, do ponto de entrega do transporte escolar e do atraso ou da suspensão do programa Bolsa-família, por conta de faltas dos estudantes. Trata-se de uma transferência de responsabilidade, que acaba causando desmotivação em toda a equipe, além do tempo e esforço dispensados para estas questões. Esse empenho poderia ser utilizado na construção de um projeto pedagógico melhor elaborado.

Análise interpretativa

Como já dissemos no capítulo I, o gestor educacional da escola pública atua em várias dimensões: relacionais, conflitivas, gestionárias e pedagógicas.

A dimensão pedagógica envolve todas as outras, visto que se trata de uma prática que perpassa todas as dimensões do humano. Contudo, devido ao acúmulo de tarefas do gestor, o tempo de refletir, planejar e desenvolver as práticas pedagógicas fica submetido às demais tarefas cotidianas demandadas pela comunidade e pelo contexto administrativo-burocrático da função de gerir a escola. Devido ao compromisso social que a função solicita, o gestor educacional se ressentido de não dispensar o tempo necessário para planejar e gerir o processo educativo. Empenhar esforços para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos educandos tem sido a maior demanda da comunidade. Mas, como dispensar o

tempo necessário para esse trabalho educativo, se outras demandas primeiras (pois dizem respeito ao âmbito social) tomam tantos esforços? O que temos visto são profissionais desmotivados e ressentidos, por não conseguirem cumprir, do modo como idealizam sua tarefa de gestar projetos educativos de qualidade pedagógica e social.

Novamente nos deparamos com a necessidade de o gestor educacional aprender a lidar com a incerteza, a aleatoriedade, a imprevisibilidade e as contradições (MARIOTTI, 2007, p.139).

Os operadores cognitivos nos ajudam a observar que a noção de causalidade não serve mais para o nosso contexto de complexidade. A relação de causa e efeito – presente na circularidade ou recursividade – atua na situação descrita, devido à necessidade de regulação das tarefas do gestor educacional da escola pública.

O compromisso social é indispensável à prática educativa, especialmente nas escolas públicas. Se tomarmos como norte a visão circular e sistêmica, vamos perceber que a dimensão social retroage na dimensão pedagógico-educativa e vice-versa.

Podemos também identificar o operador hologramático e o princípio da distinção, mas, não separação entre o objeto e o seu ambiente, pois o projeto pedagógico da escola depende de suas interações internas e também das interações com a comunidade. Assim, quando percebemos e acreditamos que tudo esteja ligado a tudo, embora um olhar pouco atento possa mostrar o contrário, nos damos conta de que nossas ações – enquanto gestores educacionais – podem influenciar mudanças na escola e na comunidade que a entorna.

Atividade escrita individual III – sobre a administração dos recursos federais e como se dá a participação do conselho escolar nas decisões, quanto ao uso dos recursos federais.

Nome da atividade

O PDDE e o cotidiano escolar.

Contexto de escrita

Na proposta do Programa se prevê que haja interatividade entre as disciplinas. A questão nasce da necessidade de se refletir sobre práticas democráticas de gestão, no sentido de mobilizar a equipe escolar à participação nas decisões e nos planejamentos, para que ela não se situe somente na função de cumpridora de tarefas.

Critério de seleção

Embora possa parecer essencialmente teórico, o questionamento contido nesse contexto vai ao encontro do que Josso (2008) chama de mudança das estruturas. A ação consiste em evoluir na nossa maneira de pensar e na nossa maneira de se relacionar com os outros; fato que nos remete à transformação de uma postura passiva dos sujeitos, para uma outra postura, plena de ação e de participação qualitativas.

Excerto

De acordo com a Resolução FNDE no 17 de maio de 2005, o Programa Dinheiro na Escola (PDDE) consiste na transferência pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, consignados em seu orçamento, em benefício das escolas públicas, que possuam alunos matriculados no Ensino Fundamental (EF).

Este recurso vem atender aos anseios dos educadores e dos pais de alunos das escolas públicas que lutam pela descentralização de recurso, assegurando a autonomia da escola.

Salientamos que em Guarulhos, existe também repasse de verbas do município para as escolas, num esquema bem parecido com o PDDE, ou seja, é preciso que as escolas tenham em perfeito funcionamento o Conselho Escolar.

Na Escola Municipal Dr. Vicente Ferreira Silveira, localizada na periferia de Guarulhos, estudam aproximadamente 1.000 crianças. O Conselho de Escola é formado por educadores e pais de alunos. Assim, recebemos desde 2004 as verbas federais e municipais.

No final de cada ano letivo, o Conselho se reúne para elaborar o plano de trabalho para o próximo ano. Estabelecemos as prioridades da escola e os prazos, pois assim podemos dar prioridade ao que for mais importante para a escola. Ao nos reunirmos, pensamos sempre em materiais de consumo ou permanente que irão beneficiar direta ou indiretamente as crianças. Por exemplo, a compra de um computador para a sala dos professores, a fim de que os educadores possam elaborar melhores aulas, procurar material para pesquisa, comunicar-se com outras escolas, é mais um instrumento para auxiliar a aprendizagem, então, o computador para uso dos professores é um bem permanente que favorecerá as crianças.

É importante ressaltar que neste plano de trabalho discutimos sobre a porcentagem que será destinada a bens permanentes e de consumo. Quando a verba é depositada, no ano seguinte, temos que, enquanto Conselho, mesmo que algum membro tenha saído, cumprir o plano de trabalho e usar a verba para as prioridades estabelecidas pelo Conselho.

Neste ponto a autonomia da escola é relativa, pois não podemos usar a verba, sem a comprovação por notas fiscais. Muitas vezes, temos pequenos reparos no prédio, e para que o trabalho seja feito, temos que contratar uma empresa. As empresas cobram altos preços para serviços pequenos, e, mesmo fazendo vários orçamentos somos obrigados a usar estas empresas que são regulamentadas perante a lei.

De acordo com as atribuições dos membros do Conselho Escolar, todos são responsáveis pela elaboração do plano e administração da verba, porém, principalmente os pais não querem administrar o dinheiro e arcar com a responsabilidade de administrar a conta bancária. Para procurar os produtos, fazer orçamentos, comprar, buscar produtos, quase sempre o diretor da escola fica responsável por desempenhar estas funções.

Outro aspecto que podemos apontar é que muitas vezes o prédio da escola tem tantos reparos para serem feitos, que a verba não consegue atender todas as necessidades. Neste sentido o plano de trabalho vira um impedimento e não solução. Já houve ano em que a verba deu conta de pagarmos para capinar o terreno em volta da escola e limpá-lo, por conta da dengue. Muitas vezes, o próprio poder público deixa de fazer reparos essenciais e nos solicita

que façamos o trabalho com a verba. Creio que esta não foi a intenção quando da criação do repasse.

A prestação de contas que o Conselho deve elaborar não é algo simples. Neste caso também raramente alguém do Conselho se propõe a fazer a prestação, que muito provavelmente terá que ser feita pelo diretor da escola também. É importante que a prestação fique exposta em mural da escola e seja explicada oralmente para o grupo de pais de alunos e educadores numa reunião específica para este fim. Este procedimento faz com que a comunidade vá compreendendo o processo e passe a ter mais confiança na equipe gestora.

Acreditamos que a ideia de fortalecimento da participação social na escola pública é bem apropriada para o momento que atravessamos, porém ainda há necessidade de outras ações para assegurar a qualidade desta participação.

Análise interpretativa

Como já anunciado, o conceito de mudança das estruturas (JOSSO, 2008) evidencia-se no excerto acima, na medida em que demonstra o processo de transformação por que passa a gestora educacional, ao assumir a administração de recursos em outra condição que não somente a de cumpridora de tarefas, quando se depara, mais uma vez, com a contradição entre o real e o ideal.

Intimamente imbricada às ideias de Josso (*ibid.*), o conceito de autopoiese anunciado por Maturana e Varela (2001) nos ensina que os organismos vivos se constituem como tal, porque são capazes de preservar sua organização, nas constantes alterações das suas estruturas, em congruência com o meio que os entorna.

Ao transpor essas ideias para o nosso objeto de estudo – a formação *online* do gestor educacional – percebemos que a gestão democrática expressa na mobilização dos demais atores da comunidade escolar, para participar dos conselhos na administração dos recursos, sinaliza as necessárias mudanças estruturais por que tem de passar a gestão educacional, se de fato quiser continuar firme no seu intento de gerir a escola, administrativa e pedagogicamente, em prol de uma educação pública de qualidade. A mudança e a transformação que ocorrem na escola devem se refletir na comunidade e vice-versa, para que o processo tenha

sentido aos atores sociais nele envolvidos e incida na melhoria da qualidade dos processos educativos e da qualidade de vida.

A atividade proposta pelo Programa – o PPDE e o cotidiano escolar – ao pretender levar o gestor educacional em formação a refletir sobre suas práticas democráticas de gestão, superando a condição de cumpridor de tarefas e indo além, ao mobilizar a comunidade escolar a participar das decisões relativas à administração dos recursos federais, converge com o anunciado por Josso (*ibid.*), no tocante à mudança das estruturas. Nesse movimento, o sujeito em formação empreende uma busca de sentido.

Outro aspecto a pontuar é que, embora a atividade seja individual, ela é proposta em meio a um conjunto de atividades correlatas que são desenvolvidas coletivamente. O imbricar entre parte (reflexões individuais) e todo (o conjunto de reflexões construídas coletivamente) evidencia o princípio hologramático subjacente à proposta de formação.

Mais uma vez, percebemos também o princípio hologramático presente nas inter-relações estabelecidas no AVA, entre todas as disciplinas e os três pilares que sustentam a concepção do Programa e do “Compromisso Escola para Todos”.

A atividade em análise propõe que o gestor educacional pense uma questão técnica – o exercício da gestão democrática na mobilização dos conselhos de escola para administrar os recursos federais – a partir de uma escrita reflexiva, que, embora seja individual, é construída na interface com múltiplos diálogos junto aos pares e aos formadores, em atividades correlatas. Tal proposta converge com Nóvoa (1997), para quem as dimensões técnicas da formação devem articular-se à dimensão pessoal do educador, a fim de que a formação possa ser, de fato, significativa.

Discussão dos resultados: um olhar integrador das três instâncias de formação *online* em análise: diário de bordo, fóruns de discussão, atividades escritas individuais.

Em primeiro lugar é importante esclarecer que, no que diz respeito à formação do gestor educacional da escola pública em AVA, o gestor é o principal sujeito de sua formação, é a pessoa que vivencia o cotidiano da escola, mas só aprende na mediação consigo, com o outro e com o objeto de conhecimento. Nesse contexto, o formador é figura disparadora, potencializadora e participante do processo, assim como a tecnologia e os dispositivos *online* constituem-se em parceiros cognitivos no processo de formação e auto-formação continuada.

A relação com o saber é a relação com o mundo e todos os elementos humanos e tecnológicos que o constituem? Não! Nem assim tão simples, nem tampouco linear.

A relação com o saber é construída e constituída na relação do sujeito multidimensional com o mundo multicultural. É a relação do aprendente constituído de sua multiplicidade e singularidade, com uma atividade, uma relação interpessoal e intrapessoal, uma situação, um problema, um confronto com o trabalho, com o papel que desempenha na comunidade e em seu núcleo familiar, com as suas memórias, com as suas experiências, com o tempo, com o espaço, com a história e com as tecnologias.

As atividades desenvolvidas no AVA do Programa proporcionam vários movimentos cognitivos por parte do aprendente: reflexão solitária, reflexão coletiva, olhar para dentro da escola, olhar para a própria prática e realizar um movimento de metacognição baseado nas suas próprias narrativas.

Percebemos que a conectividade, a interatividade e a hipertextualidade são elementos encontrados no AVA, de modo a possibilitar a emergência da inteligência coletiva (LÈVY, 1993). A integração que se estabeleceu entre todos os dispositivos, mediante o monitoramento dialogado dos professores, se constituiu em espaço de formação vivo, circular e recursivo.

A experiência, enquanto objeto essencial no processo de atribuição de sentido à formação pessoal e profissional, nos remete a um elemento essencial da aprendizagem do gestor educacional que consiste na **capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser**: o conhecimento e o reconhecimento de seus saberes, a sua mobilização para a resolução de problemas, sua habilidade em interagir com os diversos atores e os diferentes segmentos próprios do serviço público, o conhecimento do que Josso (2004) chama de competências instrumentais e relacionais, a sua compreensão de mundo e a relação que se estabelece em sua prática, entre o agir, o fazer e o pensar.

Josso (*ibid*) afirma que nosso capital experiencial é uma espécie de tesouro, de instrumentos de sobrevivência para uma multiplicidade de circunstâncias.

Além disso, é importante salientar que a relação de redes relacionais e de campos de aprendizagem proporcionados pelo AVA e presentes nas relações estabelecidas entre os diários de bordo, as atividades individuais escritas de cada disciplina e os fóruns de discussão coletiva imprimem um caráter sistêmico e relacional à formação do gestor no referido Programa.

Em acordo com Valentini e Soares (2005), percebemos que o grupo foi se constituindo no AVA como um organismo social vivo, autopoietico. Na interação mútua de todos os membros reside a auto-organização do grupo e, ao mesmo tempo, a auto-organização de cada um dos gestores educacionais em formação. Nesse movimento, a evidência do princípio hologramático, presente na forma como se organiza o ambiente, na construção de um saber coletivo e nas ressignificações singulares de cada aprendente.

Neste capítulo procedemos à pesquisa de campo da presente dissertação. Iniciamos, caracterizando o *Programa Escola de Gestores*, suas especificidades e o contexto educacional em que o Programa ocorreu. Em seguida analisamos nossa formação *online*, como aluna do Programa, tendo como eixo norteador os princípios e pressupostos da *pesquisa-formação*. Partamos, pois, às considerações finais do presente estudo.

Considerações Finais

Disparada

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
E a morte, o destino, tudo, a morte e o destino, tudo
Estava fora do lugar, eu vivo prá consertar*

*Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu, ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade
Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu*

*Boiadeiro muito tempo, laço firme e braço forte
Muito gado, muita gente, pela vida segurei
Seguia como num sonho, e boiadeiro era um rei
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia acordei*

*Então não pude seguir valente em lugar tenente
E dono de gado e gente, porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente
Se você não concordar não posso me desculpar
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado, vou cantar noutra lugar*

*Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei
Não por mim nem por ninguém, que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu querer ir mais longe do que eu*

*Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
Já que um dia montei agora sou cavaleiro
Laço firme e braço forte num reino que não tem rei*

Geraldo Vandrê e Théo de Barros

Esse momento de reflexão dialogada consigo, com o leitor e com o próprio objeto de conhecimento, já que toda formação é também auto-formação, tem como ponto de partida a trajetória da autora como educadora e gestora educacional de escola pública e sua decorrente participação no *Programa Escola de Gestores*. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou investigar em que medida a experiência de formação *online* do gestor educacional no aludido *Programa* se aproxima das bases ontológicas e epistemológicas da visão educacional dialógica, transdisciplinar e ecossistêmica por meio da pesquisa-formação.

Em congruência com o problema de pesquisa desenvolvemos uma revisão de literatura que abarcou quatro grandes campos conceituais: a) a formação do gestor educacional; b) o conceito de experiências de vida na formação dos educadores e gestores educacionais; c) estudos sobre ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); d) o enfoque teórico da Complexidade, da Transdisciplinaridade da Ecoformação e do Pensamento Ecossistêmico.

Esse quadro teórico de referência nos permitiu analisar a formação de gestores educacionais da escola pública, no contexto específico do *Programa Escola de Gestores*. Na análise, procuramos identificar os elementos formadores do gestor da escola pública, observando a emergência de novos saberes possibilitados pelas interações nos ambientes virtuais do *Programa* destacando os operadores cognitivos do Pensamento Complexo.

A análise dos dados coletados realizou-se à luz de seguinte tríade: a) os operadores cognitivos da Complexidade; b) o conceito de experiência presente na *pesquisa formação*; c) três características da aprendizagem colaborativa nos ambientes virtuais: conectividade, interatividade, hipertextualidade.

A discussão dos resultados confirmou nossa suposição inicial de que a formação *online* do gestor educacional no *Programa Escola de Gestores* desenvolvido pela Universidade A se aproxima das bases ontológicas e epistemológicas da visão educacional dialógica, transdisciplinar e ecossistêmica.

A presente investigação contribuiu sobremaneira para a formação da pesquisadora, que também se situa como gestora educacional em formação, a qual – conforme ia avançando em seu processo de construção de si e do presente

trabalho – foi reconhecendo seu processo de formação humana, de desenvolvimento profissional e intelectual, a construção de sua autonomia, a elaboração dos conhecimentos.

Dentro da perspectiva de aprendizagem significativa e da autonomia intelectual, enquanto educadora, foi imensamente importante, discutir, refletir, escrever e argumentar sobre a escola pública, ambiente primeiro de aprendizagem formal e sistematizada da autora do trabalho e de tantos outros cidadãos brasileiros.

Essa escola de que falamos, embora esteja atravessando um período difícil de reconstrução de sua imagem perante a sociedade e da melhoria da qualidade dos processos educativos, ainda se consubstancia, como um dos ambientes mais multiculturais e democráticos da sociedade, além de estar presente nos mais distantes locais de difícil acesso, até por conta da dimensão quantitativa que lhe foi atribuída desde a década de 1990.

Apesar de o nosso cargo, por concurso público, ser o de gestor educacional, atuamos, atualmente, junto à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Nessa função cabe-nos pensar em políticas públicas que abarquem cursos de formação continuada e em serviço presencial e *online* para professores, coordenadores e gestores educacionais que atuam na Educação Infantil da mencionada Secretaria.

Nesse sentido, a presente pesquisa de mestrado pode fornecer importantes subsídios teórico-metodológicos para a elaboração do desenho de formação de novos cursos, em busca: da ressignificação dos processos de formação *online* dos educadores de escola pública, especialmente os gestores; da ampliação das possibilidades de construção de novos saberes dos educadores que atuam na Educação Básica; da criação, desenvolvimento e implantação de políticas públicas, em busca da consolidação de reformas educativas cujos princípios estejam voltados à formação de cidadãos éticos, felizes e solidários, na sociedade do conhecimento.

Iniciaremos a reflexão sobre o desenho dos cursos de formação *online* dos educadores da Secretaria Municipal da Educação de Guarulhos com alguns questionamentos pertinentes ao nosso problema de pesquisa e aos objetivos que queremos alcançar. Qual é a imagem que o gestor educacional tem de si, no

contexto complexo do processo educativo? Os gestores têm a percepção de que podem empreender reformas educativas para formar cidadãos na sociedade do conhecimento? Quais são os saberes necessários aos líderes desse processo de formação e transformação de si e dos outros? De que forma o *Programa* em questão desenvolveu os saberes necessários à formação de gestores educacionais da escola pública?

Ao que nos parece, o gestor tem de si uma imagem daquele profissional que trabalha sempre na resolução de problemas emergentes das relações do processo pedagógico e se ressentido em não atuar na elaboração, implantação e no desenvolvimento de um Projeto Político-pedagógico que nasce da construção coletiva, dos saberes dos participantes do processo e de uma participação qualitativa de toda a comunidade escolar, conforme anseia a sociedade.

A melhoria da qualidade dos processos educativos, objetivo primordial do “Compromisso educação para todos”, que se alinha com os pressupostos teóricos do Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação norteia o *Programa* estudado.

O AVA do *Programa* constitui-se em um sistema autopoietico, pois possui autonomia relativa com relação ao contexto a que pertence. Com isso, não dá conta, por si só, dos objetivos a que se propõe. A riqueza do *Programa* e de sua estrutura e organização não incide tão somente no ambiente virtual, mas está nas interações que o *Programa* e seus atores realizam, por meio desse ambiente.

Os formadores do *Programa*, enquanto sujeitos formadores e em formação, foram responsáveis por promover a mediação, a aprendizagem e a interação. Todavia, o instrumental tecnológico, considerado um parceiro cognitivo, foi utilizado como meio para a interatividade de todos os participantes e da conectividade entre todos os elementos, dando destaque especial ao contexto escolar trazido na experiência de cada gestor aprendiz. Dito de outro modo, as interações e os processos de formação ocorreram a partir das experiências dos gestores em formação. A experiência esteve no palco do Programa, em convergência com as ideias de Nóvoa (2007), Josso (2004) e Bondía (2002), bem como com os princípios e pressupostos da pesquisa-formação.

A Transdisciplinaridade e a Ecoformação estiveram intrínsecas à formação e à auto-formação, assim como ao processo de aprendizagem dos gestores educacionais, nas interações relacionais e na construção coletiva do objeto de

conhecimento, na apropriação singular do conhecimento por cada gestor em formação e na construção conjunta do conhecimento próprio e *de outrem*. Vale ressaltar que a construção de um novo objeto de conhecimento é o Projeto Político-pedagógico da escola. Nessa perspectiva, o Projeto Político-pedagógico não é um fim em si, mas um meio para empreender outras aprendizagens. Trata-se de um *Programa* centrado no processo e não no produto.

A construção dos saberes dos gestores educacionais – para que se empreenda esforços na formação de cidadãos na sociedade do conhecimento por meio da participação coletiva, amparada na gestão democrática – está alinhada ao oitavo item do Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação.

Conforme afirma o Decálogo, somos cidadãos planetários, contudo precisamos construir essa cidadania que não nos será dada. O gestor educacional é o líder que vai impulsionar os meios e os processos para reencantar a educação.

Reencantar a educação vai além da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse empreendimento estão envolvidos a religação dos saberes fragmentados pelo pensamento linear, a atenção, o cuidado, um agir e um fazer preocupados com a sustentabilidade do planeta, a busca da felicidade humana, por meio da satisfação das necessidades humanas, a auto-produção, a auto-organização e auto-formação de cada ser humano e da coletividade, de uma forma integradora, sustentável e feliz.

O conceito de autonomia relativa anunciado por Morin nos mostra que a escola não fará a mudança sozinha. É necessário que vários setores se mobilizem, pois todos os contextos, incluso o escolar, estão contidos no contexto planetário. Mas, a escola, seu espaço, seu tempo histórico, seus atores e sua missão de humanizar são fundamentais. Para tanto, a formação nos AVA sinaliza a formação de novos vínculos interativos e hipertextuais, devido ao seu caráter sistêmico e relacional, que nos permite integrar as aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais.

Assim, a ética deverá permear as relações e as práticas, em um contexto de construção coletiva de conhecimento. O gestor educacional, especialmente o que atua na escola pública é um dos principais atores desse processo. Porque é, acima de tudo, um ser humano em formação, que reconhece sua função de educador em qualquer situação, seja educativa ou não, e promove a interação público-

institucional, individual-coletivo, família-comunidade, em uma abordagem ecossistêmica de realidade vivida e experienciada.

O Pensamento Complexo não é uma ideologia, ou um “modo de fazer”, mas sim, uma compreensão de mundo dialógica, que se constitui por meio da atitude de alteridade, no sentido de articular a multiculturalidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo por ele encenado. Nesse sentido, os operadores cognitivos do Pensamento Complexo são instrumentos para, como diz Morin, construir uma cabeça bem feita e não uma cabeça bem cheia.

Os operadores cognitivos ou de religação são, antes de tudo, instrumentos de autoconhecimento. A circularidade, a autoprodução, a dialógica, o operador hologramático, a integração sujeito-objeto e a ecologia da ação são pilares da formação e da auto-formação.

Enquanto sujeitos únicos e singulares usamos de nossa experiência a todo momento, mas, especialmente ao construir os projetos, materializar desejos, empreender mudanças para o futuro.

Referencias Bibliográficas

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. (Trad. J. W. Geraldi). **Revista Brasileira de Educação** - ANPED. n. 19, jan.-abr. Campinas: Autores Associados, 2002. p.20-28.

BRASIL, CONSTITUICAO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei número 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL 1996 – Lei número 9394, 1996.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34 (edição brasileira), 2000.

BRUNO, Adriana Rocha. Aprendizagem integradora e a didática *online*: contribuições para a formação do educador. **Anais do III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje**. Cáceres, España, 2008. Disponível em <http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=365562&direct=1> Acessado em 3/3/2009.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELCIN, Rosemeire. A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço. in ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ, 2005.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília: Vozes, 2001.

FERRAZ, Eucanaã (org). **Veneno antimonotonia: os melhores poemas e canções sobre o tédio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. p. 211-232.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. **As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas**. Entrevista de 05/10/2008. Disponível em:

http://direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&task=view&id

Acessado em 31/08/2009.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas SP: Papyrus, 2007.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual.** São Paulo: Ed. 34, 1996.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

MATURANA, Humberto. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. (orgs.). **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

_____. & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Trad. J. P. dos Santos. Campinas, SP: Editorial Psy, 2001.

MORAES, Maria Candida. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)

_____. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. & PESCE, Lucila & BRUNO Adriano Rocha. **Pesquisando Fundamentos para Novas práticas na educação online.** São Paulo: RG Editores, 2008

MOREIRA, Marco & MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa:** A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001

_____. **O método 6: Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma reformar o pensamento. 12ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de Professores.** 2ª edição. Portugal: Editora Porto, 2007, p. 111-140.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Lisboa: Huggins, 1999.

NÓVOA, Antonio. (org). **Vidas de professores** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 286. Espanha, 1997.

_____. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo, Cortez, 2004, p. 11-17.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PESCE, Lucila. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. **Anais da 27ª ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação - Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Petrópolis: Vozes, 2004. v.1. p.189 – 189.

_____. Metodologia de mediações a distância: considerações preliminares. **Revista PUC Viva**. Ano 6. no. 13. Jul. a set 2005. Disponível em: www.apropucsp.org.br/revista;r24_r06.htm Acessado em 8/9/2007.

_____. As contradições da institucionalização da educação a distancia, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista Histedbronline**. Campinas, n 26, p.183-208, jun 2007. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_r06.htm Acessado em 8/9/2007.

PLACCO, Vera. & SOUZA, Vera. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Vozes, 2006.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

SCHOLZE, Lia. **O diretor faz a diferença**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961.

TORRE, Saturnino de La; MORAES, Maria Candida *et al.* Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação. In: _____. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008. p.19-59.

VALENTINI, Carla & SOARES, Eliane (org). **Aprendizagem em Ambientes virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EducS, 2005.

Apêndice I

Roteiro de observação e análise da *pesquisa formação* nas três instâncias de formação *online*: diário de bordo, fóruns de discussão e atividades individuais específicas a uma dada disciplina do Programa.

1º. *momento*: escolha das atividades a serem analisadas.

2º. *momento*: explicação do contexto em que se insere a atividade em análise.

3º. *momento*: explicação do critério de seleção da atividade em análise.

4º. *momento*: interpretação dos dados, à luz:

a) dos operadores cognitivos;

b) do conceito de experiência de vida que embasa a *pesquisa formação*;

c) de três características da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: conectividade, interatividade, hipertextualidade.

Anexo I

Atividades individuais na íntegra

3) Sobre o que falamos e de onde falamos

Por Cristina Vitorino da Rós

O planejamento da Gestão da escola deve estar alinhado com as diretrizes da Plano Municipal de Educação e do Plano Nacional de Educação.

Trata-se de um documento que deve ser construído com a participação do coletivo da escola, porém liderado pelo Gestor, no caso de Guarulhos, pela equipe Gestora, que é formada pelo diretor da escola, seu assistente e a coordenação pedagógica da unidade escolar.

Ocorre que apesar dos documentos norteadores, é preciso que o líder do processo tenha uma visão global e integradora da comunidade intra e extra-escolar, além de ser conhecedor da histórica situação da sociedade brasileira e da posição das classes populares dentro do contexto sócio-econômico-cultural da sociedade, compreendendo a importância de seu papel e as implicações de seu fazer cotidiano no futuro da comunidade em que atua.

Tanto os documentos oficiais, quanto as contribuições da equipe devem ser analisadas à luz de uma concepção eco-sistêmica da realidade, ou seja, todo o processo deve ser analisado como um sistema complexo, onde é impossível tirar qualquer conclusão sem compreender as relações entre todas as variáveis, analisando as causas e os efeitos das ações educativas geradas pela escola.

Estamos navegando em uma era informatizada, onde é impossível, mesmo para um especialista, tomar ciência de todas as informações da sua área de atuação, e, ao mesmo tempo, temos em nossas periferias, pais e responsáveis por uma família inteira atuando como analfabetos funcionais. Adultos que muitas vezes, quer sejam mulheres ou homens, são responsáveis por uma família, trabalham por um salário irrisório, sem carteira assinada ou qualquer garantia de seus direitos

sociais como saúde e saneamento básico. Os filhos dessas famílias freqüentam a escola em busca de um futuro melhor, porém, muitas vezes, estão muito necessitados da merenda, uniforme e material didático cedido pelos governos, do que de uma aprendizagem de qualidade de uma aprendizagem significativa, que lhes motive a pensar, discutir e refletir sobre o mundo em que vivem e de sua situação frente a ele.

Portanto ao lermos os Planos mencionados acima, temos a impressão de que foram escritos em um ambiente isolado hermeticamente, à prova da realidade em que vivemos, nós educadores da escola pública, atuando em periferias brasileiras, que fomos também um dia, alunos de escolas públicas.

Assim, qualquer planejamento ou prática de gestão escolar, deve, primordialmente levar em consideração o que foi mencionado, sem deixar de lado além do real, o ideal e o utópico.

3.1) Planeta Terra, Continente Americano, Brasil, Guarulhos, Vila Dinamarca

A Constituição Brasileira de 1988 e a LDB de 1996, conclamam um Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Nós, educadores, sabemos que isso é muito pouco, frente ao que conseguimos até agora e onde queremos chegar.

Estamos no auge de ótimos marcos quantitativos e péssimos resultados qualitativos no que concerne a Educação Básica.

Em termos nacionais ainda há uma grande defasagem idade/série, e isto significa que adolescentes que deveriam estar cursando o Ensino Médio, estão ainda nas salas de aula do Ensino Fundamental, estudando com crianças pequenas, com material didático e aulas que não lhes desperta motivação para saírem da atual situação.

Em Guarulhos, praticamente não existe esta defasagem, pois, estamos trabalhando com a progressão continuada, que não desperta na sociedade nenhuma

simpatia, visto que aparenta ser um remédio amargo demais para as famílias dos alunos que acompanham as séries condizentes com a sua idade, porém não sabem primordialmente ler, escrever, compreender e resolver problemas. Neste sentido a gestão atua pontualmente planejando e agindo para que estas crianças acompanhem sua série e tenham um acompanhamento paralelo em suas dificuldades, mas, principalmente, atuando na formação e informação das famílias a este respeito.

É importante salientar que, desde 2007, Guarulhos trabalha com o Ensino Fundamental de 9 anos, o que tem feito muita diferença no aprendizado das crianças e na conscientização das famílias para uma atuação mais participativa junto aos seus filhos e às decisões da escola.

Outro diferencial em nosso município é a ampla distribuição de merenda, material escolar, livro didático, uniforme e transporte escolar.

A meu ver, o gestor é sobrecarregado, quando é responsável pela logística desses bens, além da responsabilidade de administrar e gerir pedagogicamente a escola. Além destas responsabilidades, o gestor é também um representante do poder público, quando a comunidade vem para a escola, reclamar da qualidade do uniforme, da quantidade de material escolar, do ponto de entrega do transporte escolar e do atraso ou da suspensão do programa Bolsa-família por conta de faltas dos estudantes. Trata-se de uma transferência de responsabilidade, que acaba causando desmotivação em toda a equipe, além do tempo e esforço dispensados para estas questões, que poderiam estar sendo utilizados na construção de um projeto pedagógico mais elaborado.

Este papel de líder comunitário, hoje desempenhado pelo gestor, está a meu ver, totalmente distorcido.

O apoio social citado tanto na Constituição, quanto na LDB e no Plano Municipal deveria ser exercido em favor da aprendizagem de qualidade e não pela escola e seus gestores. Neste precioso tempo, esforços deveriam ser encaminhados para a reformulação do currículo integrado e transdisciplinar e da formação continuada e em serviço dos educadores. A análise dos resultados da Provinha Brasil e da Prova Brasil constituem ótimas oportunidades de estudo e formação dos

educadores em prol da melhoria do ensino e em busca do objetivos e metas para o Ensino Fundamental, porém o tempo de formação é muitas vezes usados para outros fins.

Outro ponto importante de atuação do gestor é na construção de espaços e acervos para biblioteca. Em nosso município, percebemos que muitas bibliotecas são abertas, graças ao esforço pontual e concentrado de gestores e professores das unidades escolares. Trata-se de uma ação social que pode sim, fazer diferença na formação de leitores não só na escola, mas na comunidade.

Uma ação planejada ou pré-determinada?

Vamos voltar um pouco e nos ater a atuação do gestor educacional que atua em escolas públicas. Especialmente aquelas localizadas em periferias.

Temos assistido nos últimos anos um recuo do poder público em todas as instâncias. Houve um tempo muito recente, em que o líder comunitário era o chefe dos pontos de droga, especialmente em favelas do Rio de Janeiro e São Paulo.

Paralelamente, temos em alguns locais, a escola como ponto central das comunidades. Não há teatros, quadras, postos de saúde ou unidades avançadas da prefeituras (como são as sub-prefeituras em São Paulo). O líder da escola é o diretor, ou o agora chamado gestor educacional.

3.2) De acordo com a Resolução FNDE no 17 de maio de 2005, o Programa Dinheiro na Escola (PDDE) consiste na transferência pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, consignados em seu orçamento, em benefício das escolas públicas, que possuam alunos matriculados no Ensino Fundamental (EF).

Este recurso vem atender aos anseios dos educadores e dos pais de alunos das escolas públicas que lutam pela descentralização de recursos, assegurando a autonomia da escola.

Salientamos que em Guarulhos, existe também repasse de verbas do município para as escolas, num esquema bem parecido com o PDDE, ou seja, é preciso que as escolas tenham em perfeito funcionamento o Conselho Escolar.

Na Escola Municipal Dr. Vicente Ferreira Silveira, localizada na periferia de Guarulhos, estudam aproximadamente 1.000 crianças. O Conselho de Escola é formado por educadores e pais de alunos. Assim, recebemos desde 2004 as verbas federais e municipais.

No final de cada ano letivo, o Conselho se reúne para elaborar o plano de trabalho para o próximo ano. Estabelecemos as prioridades da escola e os prazos, pois assim podemos dar prioridade ao que for mais importante para a escola. Ao nos reunirmos, pensamos sempre em materiais de consumo ou permanente que irão beneficiar direta ou indiretamente as crianças. Por exemplo, a compra de um computador para a sala dos professores, a fim de que os educadores possam elaborar melhores aulas, procurar material para pesquisa, comunicar-se com outras escolas, é mais um instrumento para auxiliar a aprendizagem, então, o computador para uso dos professores é um bem permanente que favorecerá as crianças.

É importante ressaltar que neste plano de trabalho discutimos sobre a porcentagem que será destinada a bens permanentes e de consumo. Quando a verba é depositada, no ano seguinte, temos que, enquanto Conselho, mesmo que algum membro tenha saído, cumprir o plano de trabalho e usar a verba para as prioridades estabelecidas pelo Conselho.

Neste ponto a autonomia da escola é relativa, pois não podemos usar a verba, sem a comprovação por notas fiscais. Muitas vezes, temos pequenos reparos no prédio, e para que o trabalho seja feito, temos que contratar uma empresa. As empresas cobram altos preços para serviços pequenos, e, mesmo fazendo vários orçamentos somos obrigados a usar estas empresas que são regulamentadas perante a lei.

De acordo com as atribuições dos membros do Conselho Escolar, todos são responsáveis pela elaboração do plano e administração da verba, porém, principalmente os pais não querem administrar o dinheiro e arcar com a responsabilidade de administrar a conta bancária. Para procurar os produtos, fazer orçamentos, comprar, buscar produtos, quase sempre o diretor da escola fica responsável por desempenhar estas funções.

Outro aspecto que podemos apontar é que muitas vezes, o prédio da escola tem tantos reparos para serem feitos, que a verba não consegue atender todas as necessidades. Neste sentido o plano de trabalho vira um impedimento e não solução. Já houve ano em que a verba deu conta de pagarmos para capinar o terreno em volta da escola e limpá-lo, por conta da dengue. Muitas vezes, o próprio poder público deixa de fazer reparos essenciais e nos solicita que façamos o trabalho com a verba. Creio que esta não foi a intenção quando na criação do repasse.

A prestação de contas que o Conselho deve elaborar não é algo simples. Neste caso também raramente alguém do Conselho se propõe a fazer a prestação, que muito provavelmente terá que ser feita pelo diretor da escola também. É importante que a prestação fique exposta em mural da escola e seja explicada oralmente para o grupo de pais de alunos e educadores numa reunião específica para este fim. Este procedimento faz com que a comunidade vá compreendendo o processo e passe a ter mais confiança na equipe gestora.

Acreditamos que a idéia de fortalecimento da participação social na escola pública é bem apropriada para o momento que atravessamos, porém ainda há necessidade de outras ações para assegurar a qualidade desta participação.

Anexo II

Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica



escola de **gestores**
da educação **básica**

**DIRETRIZES NACIONAIS DO PROGRAMA
ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA PÚBLICA**

2009

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário Executivo
José Henrique Paim Fernandes

Secretária de Educação Básica
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão
Educativa
Maria Luisa Martins Alessio

Coordenação Geral de Sistemas
Magaly Liliâne Chaves Campos

Coordenação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
Italmar Alves Nascimento

Equipe Técnica
Adriani de Oliveira Silva
Ivete da Costa Norberto
Maria Cleusa de Almeida Guerra
Maria da Penha Benjamim

Apoio Técnico
Janaína Mattos da Silva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: antecedentes, estratégias, articulação institucional e intercâmbio nacional	6
1.1. Princípio norteador do Programa.....	9
1.2. Objetivos.....	11
1.3. Público Alvo.....	12
1.4. Metas e alcance.....	13
1.5. Duração do Curso.....	13
1.6. Concepção de formação.....	13
1.7. Perfil do profissional.....	14
1.8. Base Legal	16
1.9. Organização Curricular.....	16
1.10. Da Avaliação.....	17
1.10.1 Da Avaliação da aprendizagem.....	18
1.10.2 Da avaliação do Programa.....	18
1.11. Operacionalização do Programa.....	19
2. O Programa e constituição de uma estrutura de Rede na Formação Continuada em Gestão Escolar.....	19
3. Referências	23

DIRETRIZES NACIONAIS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

INTRODUÇÃO

O presente documento apresenta as diretrizes, ações e processo de implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica¹ Pública, disciplinado pela Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, em desenvolvimento pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional.

O referido programa tem por objetivo contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais.

Nessa ótica, o Ministério da Educação vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas públicos de ensino.

As definições das diretrizes do referido Programa e as ações decorrentes, resultam de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área, bem como o CONSED e a UNDIME.

¹ O Programa Nacional Escola de Gestores foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto-piloto de formação de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 dirigentes de escolas de 10 estados da federação. Nesse curso utilizou-se o suporte tecnológico do e-Proinfo. A re-elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF.

A formação continuada aqui proposta, visa, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor gestor e a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola. Tal compreensão pauta-se em uma concepção de formação de professores que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente.

As Instituições Públicas de Ensino, portanto, assumem um papel extremamente relevante na construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos processos de formação continuada.

O presente documento encontra-se estruturado nos seguintes itens:
Introdução;

1. Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores: antecedentes, articulação institucional e intercâmbio nacional;
2. Constituição de uma estrutura de Rede Nacional de Formação em Gestão Escolar;
3. Referências Bibliográficas.

1. Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores: antecedentes, estratégias, articulação institucional e intercâmbio nacional

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública insere-se num conjunto de políticas que vem sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, Universidades e entidades educacionais, e que expressam o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social.

A necessária dinamização e efetivação de programas, projetos e ações direcionados à formação continuada de gestores escolares, se fazem presentes em função dos indicadores educacionais no País e, ainda, em função das novas formas de provimento ao cargo de gestor escolar em vigência nos estados e municípios. Os dados recentes do Censo Escolar/2007 indicam que, no Brasil, a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. Do total de dirigentes escolares, 29,32% possuem apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*/especialização.

A partir desta compreensão, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira. Destaca-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, coordenado, a partir de janeiro de 2006, pela Secretaria de Educação Básica, contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Este Programa articula-se, pois, com o Compromisso Todos pela Educação, plano de metas, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil.

As políticas voltadas para a articulação, desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas vêm sendo produzidas e implementadas com a participação de várias instituições, destacando-se a interlocução com entidades e organizações como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades

Públicas do País - FORUMDIR, União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED. Além disso, sustenta-se no princípio da descentralização e parceria na sua formulação e realização, considerando a diversidade da realidade que define a educação em nosso país. Ressalte-se, ainda, como um dos pilares dessas políticas, a afirmação do princípio da gratuidade do ensino também no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação.

Neste processo, vem se destacando a parceria com os sistemas de ensino públicos, principalmente, pela compreensão e reconhecimento de que as IPES se constituem em lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais, que venham a atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva. Reconhece-se, atualmente, a centralidade da formação dos gestores escolares no avanço da qualidade do ensino e na realização e fortalecimento da gestão democrática da educação pública.

Assim, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública objetiva a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana. Nessa direção, o referido programa, em consonância à concepção do direito à educação escolar e do caráter público desta, busca contribuir para a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade social inerente ao processo educativo. Tal formação objetiva, portanto, a formação de gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de extensão, atualização e especialização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

ESTRATÉGIAS

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública integra um conjunto de estratégias, voltadas à formação de gestores escolares. São elas:

1) Curso Piloto em Gestão Escolar (100h), implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e das Secretarias Estaduais de Educação.

2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), a ser implementado em 2009 pela SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

3) Curso de Pós Graduação (lato sensu) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL E INTERCÂMBIO NACIONAL

Em âmbito nacional, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem construído parcerias com diferentes instituições e/ou entidades na elaboração e efetivação de suas estratégias de ação. Entre elas, destacamos: ANPED, ANDIPES, ANPAE, FORUMDIR, CONSED, UNDIME.

Os processos de formação continuada em Gestão Escolar, estruturados por meio da modalidade Educação a Distância - EAD, integrados a um conjunto de ações formativas presenciais, pretendem democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações, com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social inalienável.

A estruturação desses processos, as parcerias estabelecidas, e a adoção de processo formativo amplo e articulado à educação a distância possibilita, dentre outras: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; a interatividade entre os formandos, facilitando o trabalho coletivo; fortalecimento de infra-estrutura adequada nas universidades públicas, estimulando a formação de grupos de produção científica na área de gestão escolar, e de formação de quadros para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada.

O referido programa tem por norte pedagógico garantir uma formação de qualidade socialmente referenciada, por meio da modalidade de educação a distância. Nessa direção, entende que o papel do professor é crucial para o bom andamento dos processos de formação, razão pela qual a dinâmica pedagógica enfatiza a ação docente em todos os momentos do curso optando por manutenção do professor na efetivação, no acompanhamento e no monitoramento e avaliação das ações de formação a serem desenvolvidas. A manutenção do papel do professor em detrimento a adoção da figura do tutor é um dos marcos políticos do Programa. Entende-se, desse modo, que não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EAD sob a ótica de formação de qualidade que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva.

1.1. PRINCÍPIO NORTEADOR DO CURSO

Tem-se como ponto de partida o fato de que a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal. Este é o princípio norteador das atividades formativas que se pretende desenvolver.

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição, ficaria incompleto se tal princípio não se efetivar em práticas concretas no espaço da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), confirmando esse princípio no seu art. 3º e reconhecendo o princípio federativo, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino.

Tais princípios, que constam dos incisos I e II do art. 14, que preconizam:

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

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Nacional de Educação/PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09.01.2001, destaca, dentre suas diretrizes, “(...) uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas (...)”. Consoante essa diretriz, o referido Plano fixa, como uma de suas metas para a gestão:

Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares constitui-se na forma com que a comunidade educacional se organiza, coletivamente, para levar, a termo, um projeto político-pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui na formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social.

Se a fonte maior de nosso ordenamento jurídico colocou a gestão democrática como princípio e se as leis infraconstitucionais a reforçam, não seria lógico que tal exigência, nascida do direito a uma nova cultura política de cidadania, se fizesse ausente nas mediações dos sistemas públicos de ensino.

Em função disso, há que se levar em conta a necessidade da mudança de concepção de escola e as implicações dessa mudança em relação à gestão da instituição de ensino.

1.2. OBJETIVOS

1.1.1. GERAIS

- Aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica ;
- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.
- Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar.

1.1.2. ESPECÍFICOS

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolverem práticas colegiadas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico e
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

1.3. PÚBLICO ALVO, REQUISITOS MÍNIMOS E PROCESSO SELETIVO

A proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor ou demais cargos de gestão pedagógicas que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública.

Os profissionais devem ser oriundos de escolas localizadas em municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação.

Será dada prioridade no atendimento aos profissionais que atuam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB.

Destacam-se como requisitos para participação nos cursos de especialização do Programa:

- ter concluído o curso de graduação plena;
- ser gestor, em exercício, de escola pública municipal e /ou estadual de Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional;
- ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;
- estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola;
- evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua, entre outros.

Tendo por base os requisitos mínimos estabelecidos, cada universidade realizará o processo seletivo para o ingresso nos cursos de especialização.

1.4. METAS E ALCANCE

A meta final do Programa é atingir, até 2011, cerca de 35.000 (trinta e cinco mil) gestores da Educação Básica, que atuam nas redes públicas.

1.5 . DURAÇÃO DO CURSO

Os Cursos de Especialização do Programa ora proposto serão de no mínimo 400 (quatrocentas) horas/aula. Os cursos terão a previsão de integralização mínima de 12 (doze) meses e máxima de 18 (dezoito) meses, observando o regime acadêmico de cada IES participante.

1.6. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública insere-se, portanto, no bojo de uma política pública de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional. O Programa parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da educação. É papel das instituições formadoras criarem as condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Pretende-se, portanto, um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão.

No tocante aos processos de formação continuada propostos, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública propõe uma formação profissional, por meio da educação a distância, baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando também a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa, presente nas soluções que os profissionais encontram em sua atuação. Esse conhecimento na ação está implícito e interiorizado, e portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia. No entanto, esse conhecimento não é suficiente.

Cabe ao currículo dos processos de formação deste Programa, portanto, propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise, para que os gestores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Conforme se pode inferir dos objetivos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e dos pressupostos da respectiva estratégia, esta proposta de curso está sustentada em uma concepção de educação como processo construtivo e permanente, implicando no(a):

a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;

b) organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;

c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista

d) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos e

e) favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática.

1.7. PERFIL DE GESTOR

O professor-gestor, em processo de formação, deverá ampliar suas capacidades no sentido de:

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana, no contexto de uma sociedade com justiça social;

- Atuar na gestão da educação e da escola, visando a efetivação do direito à educação básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões escolares e pela postura ética, crítica e criativa;

- Realizar e fortalecer a gestão democrática do ensino fundamental, como princípio legal e formativo, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola;

- Dominar e implementar mecanismos e estratégias, que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles, o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico e a escolha do dirigente escolar, com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo;

- Participar ativamente nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, num trabalho que assegure a participação efetiva de toda comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada;

- Desenvolver, incentivar e consolidar, no âmbito da educação e da escola, processos de trabalho e relações socioeducativas, que favoreçam o trabalho coletivo, o partilhamento do poder, o exercício da pedagogia do diálogo, o respeito à diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino;

- Apreender a realidade educacional e a gestão da educação e da escola como dimensão dos processos socioculturais, políticos e econômicos que engendram a educação brasileira.

- Atuar de forma consciente, com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação;

- Intervir na formulação e implementação de políticas no campo educacional, de modo a consolidar a realização do direito à Educação Básica, à gestão democrática do ensino, à autonomia da escola e ao trabalho coletivo e participativo;

- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes instrumentos para realização da gestão democrática da educação.

1.8. BASE LEGAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), em alguns de seus artigos específicos, estabelece o propósito de formação continuada de professores. O artigo 63, inciso III, determina às instituições formadoras de educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Percebe-se que a LDB referenda a formação continuada, articulada com a EAD, sempre que necessária. Isso se deve ao fato de que o sistema presencial de educação formal apresenta-se insuficiente para atender as novas demandas sociais de formação, bem como de democratização do saber.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar a legislação específica, no tocante à modalidade EAD, especialmente: o Decreto nº 5.622/2005 (regulamenta o art. 80 da LDB), a Portaria Ministerial nº 4.361/2004 (credenciamento e recredenciamento de IPES, para oferta de cursos superiores a Distância) e a Resolução CNE/CES nº 1/2001 (normas para o funcionamento da pós-graduação), e o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001). A oferta dos referidos processos de formação devem se efetivar cumprindo a legislação em vigor.

1.9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Os processos de formação continuada que caracterizam este Programa é dirigido aos Professores-Gestores das Escolas Públicas de Educação Básica e a sua proposta pedagógica, assentada na relação teoria-prática, expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania. Busca favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar, que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica.

A formação com qualidade dos gestores escolares requer, interligadamente, aprofundamento teórico que permita a compreensão sobre o

alcance, as possibilidades e os limites das práticas de gestão nas escolas públicas, como instituições que compõem a prática social, aliado à possibilidade de oferecer oportunidades para a reflexão a respeito dos aspectos operacionais que lhes são próprios. Assim, pretende-se, também, que os processos formativos impliquem na apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar. Com esse entendimento, os processos de formação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica serão estruturados em três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Considerando as especificidades de cada sistema de ensino e de cada escola, a construção e/ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) envolverá etapas como: fundamentação teórica, sensibilização e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação do projeto. As situações pedagógicas para (re)elaboração do PPP poderão ser as seguintes:

- na ausência de PPP na escola, desenvolver trabalho para sua elaboração e implementação;

- na existência de PPP na escola, se for o caso, promover sua re-elaboração ou desenvolver trabalho de pesquisa e de avaliação crítica sobre o impacto do PPP na realização da gestão democrática na escola e no desempenho escolar.

1.10. DA AVALIAÇÃO

1.10.1 DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Considerando os pressupostos, os objetivos, a natureza e a dinamicidade da proposta pedagógica dos processos de formação, as atividades desenvolvidas pelos cursistas serão acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação. Essa equipe se manterá em constante interação, visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções, relacionadas às dificuldades de cada componente curricular.

De um modo geral, a avaliação dará ênfase ao processo de aprendizagem, assumindo a ótica da investigação. Nesse sentido, a avaliação se desenvolverá de forma compartilhada, envolvendo os diferentes atores do processo formativo (professor, orientador, especialistas, assistentes, auxiliares, coordenador e cursistas), com vistas a compreender o processo do conhecimento e seus desdobramentos na prática docente.

Devido à natureza interativa desse processo, o diálogo constituirá base principal da avaliação, cabendo aos orientadores/especialistas a iniciativa de

proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o cursista - parceiro ativo nessa interação.

O processo avaliativo comportará, portanto, procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso. A certificação obedecerá às normas de cada instituição pública de ensino.

1.10.2. DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A avaliação do Programa será de responsabilidade de uma equipe técnica especialmente designada pela SEB, com a participação de representantes da universidade. A Coordenação Geral do Programa acompanhará o processo e se responsabilizará por disponibilizar os resultados da avaliação, além de tomar as medidas necessárias ao aprimoramento do referido Programa.

1.11. OPERACIONALIZAÇÃO DOS CURSOS

Considerando a diversidade regional e institucional, os processos de formação serão desenvolvidos por meio de uma versão para internet e/ou versão impressa.

2. O Programa e a constituição de uma estrutura de Rede na formação continuada em Gestão Escolar

O MEC, em regime de colaboração com as secretarias de estados e municípios, vem desenvolvendo uma política nacional de formação continuada. Esta política busca promover a articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre essas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação continuada do professor e demais profissionais da educação.

Nesse cenário, faz-se necessário esforço integrado e colaborativo, objetivando consolidar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação.

O Ministério da Educação vem investindo na educação básica, elegendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva. Nesse sentido, o Ministério assume o compromisso com a qualidade social da educação, o que implica assegurar-lhe eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir efetivamente com a aprendizagem dos educandos e com a melhoria das condições de vida e bem estar da população.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), considerando as linhas prioritárias do governo federal e do MEC, vem desenvolvendo as suas políticas em torno de quatro eixos principais:

- Redefinição e ampliação do financiamento da educação básica;
- Inclusão social;
- Democratização da gestão e
- Valorização/formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Nessa ótica, o MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, implementando planos e projetos direcionados a efetivação de política de qualificação de professores, gestores e dos demais trabalhadores em educação.

A produção de material, o acompanhamento e a avaliação dos processos de formação continuada em Gestão Escolar constituem, desse modo, no processo de construção e consolidação da articulação e da materialização de uma rede articulada de formação.

Nesse processo, o MEC, por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – DFIGE/SEB/MEC, ao oferecer suporte pedagógico, técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento do Programa Nacional e as Instituições Públicas de Ensino o papel de ente participante e coordenador locais dos cursos oferecidos em colaboração com os entes federados e seus respectivos sistemas de ensino.

A efetivação de um projeto articulado de formação de gestores objetiva, entre outros, institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada para gestores escolares; contribuir com a qualificação da ação docente, sobretudo nos processos de organização e gestão democrática da escola, visando propiciar a consolidação de uma escola de qualidade para todos; institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica, contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes/gestores e propiciar projetos articulados de formação, bem como, a troca sistemática de experiências entre projetos de formação continuada, os sistemas de ensino e a SEB/MEC.

Para implementar o Programa Nacional de Formação Continuada de Gestores, alguns princípios e diretrizes devem ser considerados:

- a) A formação inicial é exigência da atividade profissional no mundo atual.

A formação inicial exigida para a habilitação ao exercício da profissão, estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática, se complementa com saberes construídos na reflexão do cotidiano. O conhecimento adquirido na formação acadêmica, entre outros, se reelabora e especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções diversas.

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor.

b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico

A articulação teoria e prática é fundamental na formação continuada, pois favorece a retroalimentação do conhecimento com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade, do compromisso social com a educação e da formação socialmente referenciada dos estudantes.

Por isso, torna-se urgente desenvolver uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional.

Deve-se considerar o professor/gestor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara.

c) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.

A dinamização da formação pedagógica bem como a sua integração no dia-a-dia da escola requerem reuniões dos professores em conjunto com o(a) diretor(a) e pessoas do apoio pedagógico da escola, para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes num processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades encontradas, bem como no encaminhamento de soluções.

d) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, entendendo que uma política de formação implica no encaminhamento de ações efetivas, no sentido de melhorar as condições de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola.

O Programa constitui-se em rede de formação continuada de gestores e, deste modo, contribui para a otimização das atividades de formação (envolvendo ensino, pesquisa e extensão), bem como para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e rediscussão dos marcos de organização e gestão das escolas públicas, contribuindo para a sua efetiva democratização.

Visando a consolidação do Programa, é fundamental destacar alguns fatores que contribuem para a consolidação das ações propostas:

- existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática. Tal perspectiva reforça a compreensão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa estimulando estudos sobre os processos de gestão, sobre a modalidade de EAD, entre outros;
- garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação por meio da avaliação continuada;
- vinculação do plano de formação com o projeto político-pedagógico da escola;
- condições de infra-estrutura;
- envolvimento dos dirigentes institucionais locais e
- regularidade das atividades de formação.

À Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional - DFIGE/SEB/MEC compete constituir coordenação nacional (equipe técnica e pedagógica), que acompanhará a execução dos cursos, estabelecerá diretrizes, sistematizará dados e fará o acompanhamento e a avaliação técnico-financeira, pedagógica e da efetividade do processo de implementação, bem como viabilizará o aporte técnico-pedagógico e financeiro às atividades previstas.

As questões concernentes ao funcionamento, monitoramento e avaliação das atividades do Programa, bem como aquelas que não constam neste documento serão encaminhadas e coordenadas pela SEB, por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional.

Portanto, o acompanhamento e avaliação, instrumentos indispensáveis de gestão de políticas, a serem desenvolvidos pela DFIGE/SEB/MEC, contribuirão para avaliar as condições de êxito da ação planejada, examinar, a curto e médio prazo, seus avanços, bem como analisar a necessidade de correção nos processos de formação de sua implementação. Tal instrumento permitirá uma visão dos processos, resultados e impactos da implementação do referido Programa.

3. Referências

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 1996.

BRASIL. Plano Nacional da Educação, Lei n. 10.172, de 2001.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004. Trata do credenciamento e credenciamento de IES, para oferta de cursos superiores a Distância.

Resolução CNE/CES nº 1, de 2001. Trata das normas para o funcionamento da pós-graduação.

BRASIL. Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

BRASIL. Programa Nacional Escola de Gestores. Brasília: MEC/SEB/DPR, 2007.