

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MIGUEL ÂNGELO SCHMITT

OS DISCURSOS E AS AÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS NUMA REDE DE ENSINO
CONFESSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁXIS DOCENTE

São Leopoldo

2013

MIGUEL ÂNGELO SCHMITT

OS DISCURSOS E AS AÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS NUMA REDE DE ENSINO
CONFESSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Educação e Religião

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S355d Schmitt, Miguel Ângelo

Os discursos e as ações das equipes gestoras numa rede de ensino confessional e suas implicações na práxis docente / Miguel Ângelo Schmitt ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2013.

96 p..

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Prática de ensino. 3. Escolas religiosas. 4. Ensino religioso. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: Laude Brandenburg
Prof.ª Dr.ª Laude Erandi Brandenburg (Presidente)

2º Examinador: Remi Klein
Prof. Dr. Remi Klein (EST)

3º Examinador: Maria Waleska Cruz
Prof.ª Dr.ª Maria Waleska Cruz (PUC/RS)

Dedico este trabalho a minha amada esposa Tiessa, que materializa diariamente o texto que tem nos acompanhado desde sempre.

“Mas, nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou em coração humano o que Deus tem preparado para aqueles que o amam.” I Co 2.9

E dedico a Deus que, em sua bondade e amor, permitiu que a conhecesse e tem cuidado de nós.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meus agradecimentos,
em primeiro lugar,
a minha orientadora Laude,
pela liberdade dada para o desenvolvimento desse estudo.
Também ao professor Remí,
que além de mestre se tornou um parceiro e amigo,
me ajudando a aprofundar minhas reflexões acerca da vida acadêmica.
E agradeço a Waleska,
professora e amiga,
que me inspira enquanto pessoa e profissional
e serve de exemplo ao longo de muitos anos de convívio.

RESUMO

O presente estudo está pautado em uma pesquisa que busca analisar as práticas das equipes gestoras nas escolas de uma rede de ensino confessional, concentrado no seguinte questionamento: Existe coerência entre os discursos e as ações das equipes gestoras nas escolas da rede de ensino confessional e de que forma estes discursos e estas ações implicam na práxis docente? Para construção do processo de pesquisa, optou-se por um estudo de caso, com enfoque teórico-metodológico qualitativo, e os instrumentos que estão sendo utilizados para a coleta de dados da pesquisa são a análise de documentos, observações participantes, questionários e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados optou-se pela análise de discurso. Os achados da pesquisa demonstram que existem, sim, incoerências que geram aproximações e distanciamentos entre os desejos expressos nos documentos que norteiam as escolas/unidades de ensino da rede de ensino pesquisadas. Essas incoerências perpassam linhas muito mais tênues do que o desejo consciente do gestor e na maioria das vezes surgem sem que o próprio gestor ou as equipes gestoras percebam que ocorreu ou como ocorreu. Existe a necessidade de repensar não só o papel das equipes gestoras e os processos de formação das mesmas, mas também os processos nos quais estas estão inseridas e a forma como estes processos interferem na produção das incoerências encontradas no dia a dia da gestão.

Palavras-chave: Equipes Gestoras, Práxis Docente, Implicações, Incoerências.

ABSTRACT

This study is based on a research which seeks to analyze the practices of school management teams in the schools of a network of confessional teaching, concentrated on the following questioning: Is there consistency between the discourse and the actions of the management teams of the schools of the confessional schools network and in what way do this discourse and these actions implicate in the teaching praxis? For the construction of the research process, we opted for a case study with a qualitative theoretical-methodological focus and the instruments which are being used for collecting the data for the research are: analysis of documents, participant observations, semi-structured questionnaires and interviews. For the analysis of the data we opted to use discourse analysis. The findings of the research show that inconsistencies do exist which generate approximations and distancing between the desires expressed in the documents which guide the educational schools/units of the teaching network researched. These inconsistencies permeate lines much more tenuous than the conscious desire of the manager and most of the time arise without the manager him/her self or the managing teams perceiving that it happened or how it happened. There is a need to rethink not only the role of the management teams and the processes of their formation, but also the processes in which they are inserted and how these processes interfere in the production of the inconsistencies found day to day in management.

Key words: Management Teams, Teaching Praxis, Implications, Inconsistencies.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 O CONTEXTO DA PESQUISA | 19 |
| 1.1 A pesquisa | 19 |
| <i>1.1.1 O delineamento da pesquisa</i> | <i>20</i> |
| 1.1.1.1 Abordagem de pesquisa..... | 20 |
| 1.1.1.2 Participantes..... | 21 |
| 1.1.1.3 Coleta de dados..... | 22 |
| 1.1.1.4 Análise de dados | 24 |
| 1.2 Um olhar sobre a práxis..... | 24 |
| <i>1.2.1 O professor reflexivo.....</i> | <i>27</i> |
| <i>1.2.2 A relação: estudante e professor reflexivo</i> | <i>31</i> |
| <i>1.2.3 O contexto da práxis e suas possibilidades</i> | <i>34</i> |
| <i>1.2.4 A gestão escolar.....</i> | <i>36</i> |
| <i>1.2.5 A gestão escolar e docência.....</i> | <i>39</i> |
| 2 O PROCESSO DA PESQUISA..... | 43 |
| 2.1 A preparação para o campo | 44 |
| 2.1.1 O projeto | 44 |
| 2.1.2 As negociações..... | 46 |
| 2.1.3 A condição de neutralidade | 47 |
| 2.1.4 As escolas..... | 49 |
| 2.1.5 A Aprovação para o estudo..... | 50 |
| 2.2 O Campo | 50 |
| 2.2.1 O instrumental | 51 |
| 2.2.1.1 As observações | 52 |
| 2.2.1.2 As entrevistas..... | 53 |
| 2.2.1.3 A escuta e a transcrição | 54 |
| 2.2.2 As dificuldades encontradas | 56 |
| 2.2.2.1 O plano inicial | 57 |
| 2.2.2.2 A realidade..... | 58 |
| 2.2.2.3 O resultado..... | 60 |
| 3 UM OLHAR REFLEXIVO - A ANÁLISE DE DADOS..... | 63 |
| 3.1 A organização dos dados..... | 64 |
| 3.2 As categorias de análise | 66 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2.1 <i>As Equipes Gestoras</i> | 69 |
| 3.2.1.1 O olhar do gestor sobre a sua práxis | 69 |
| 3.2.1.2 O olhar do professor sobre a práxis das equipes gestoras | 71 |
| 3.2.2 <i>O Papel do Professor</i> | 73 |
| 3.2.2.1 As possibilidades na práxis docente..... | 73 |
| 3.2.2.2 Os limites na práxis docente | 74 |
| 3.2.3 <i>A Gerência Educacional</i> | 75 |
| 3.2.3.1 A visão das equipes gestoras..... | 76 |
| 3.2.3.2 A visão dos professores..... | 77 |
| 3.3 O olhar sobre o campo | 78 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| REFERÊNCIAS | 87 |
| ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO: EQUIPES DE GESTÃO | 93 |
| ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO: PROFESSORES | 95 |
| ANEXO C: ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS | 97 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo está pautado em uma pesquisa que busca analisar as práticas das equipes gestoras nas escolas de uma rede de ensino confessional, concentrado no seguinte questionamento: Existe coerência entre os discursos e as ações das equipes gestoras nas escolas da rede de ensino confessional e de que forma estes discursos e estas ações implicam na práxis docente?

Para construção do processo de pesquisa, optou-se por um estudo de caso, com enfoque teórico-metodológico qualitativo. Os instrumentos sendo utilizados para a coleta de dados da pesquisa são a análise de documentos, observações participantes, questionários e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados optou-se pela análise de discurso.

Nas palavras de Thiollent, “a metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”.¹

Vários foram os fatores que me levaram a escolher o tema desta pesquisa, pois os processos educativos fazem parte da história dos sujeitos nos mais diversos espaços, interferindo na própria vida destes sujeitos, dos seus pares e inclusive no meio em que vivem. Portanto, é um tema que se demonstra relevante e ao mesmo tempo inquietante, pois implica em relações repletas de subjetividades e nuances sobre as quais existem inúmeros posicionamentos que proporcionam diversas possibilidades de interpretação.

Diante dessas assertivas e das experiências adquiridas ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de Magistério e na Graduação em Educação Física, tive o privilégio de ser bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq, assim como na minha práxis docente, pude amadurecer esses inúmeros questionamentos sobre a área da educação. Para alguns já encontrei respostas e para outros ainda não.

Pode-se dizer que em um estudo como este “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.² Portanto, a partir da ideia da construção deste projeto de pesquisa pude perceber que, de certa forma, minha trajetória de vida pessoal e profissional me levaram a seguir esse caminho.

¹ THIOLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984, p. 48.

² ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazó Afonso de. *Etografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 28.

Uma dessas questões se refere à minha percepção sobre as incoerências entre os discursos e a prática das equipes gestoras na rede de ensino na qual atuo enquanto professor e pela forma como estas incoerências interferem diretamente nas práticas relacionadas à atuação docente dentro e fora da sala de aula.

Corroborando com esta afirmação, a Bíblia em I João 3:18 aconselha que “[...] não amemos de palavra, nem de língua, mas de fato e de verdade”, ou seja, os discursos devem ser coerentes com as ações; na sequência do texto o versículo 19a completa: “e nisto conhecemos que somos da verdade”.³ Desse modo, entende-se que somente a coerência entre os discursos e as ações é o que valida e contribui para a efetivação das intencionalidades, convertendo-se no que chamamos de Práxis.

Esta percepção tornou-se mais evidente para mim após ter a oportunidade de conviver com colegas professores de rede de ensino em nível de Brasil, assim como com gestores de outras escolas e de instâncias mais elevadas na organização. Por meio do convívio e do diálogo com estas pessoas, pude confirmar que minhas inquietações fazem parte de um universo mais amplo e que não são uma característica somente da unidade em que atuo na Rede.

Neste processo, tive a oportunidade de olhar não somente a partir da perspectiva de docente, como também da perspectiva de gestor, pois nos espaços em que convivi, além de deliberar sobre a práxis docente, também foi necessária a criação de planos de ação e estratégias para a construção e a implementação de projetos nas escolas, o que me exigiu habilidades e competências inerentes à gestão. Esta perspectiva me trouxe mais proximidade ao olhar da gestão.

Cabe ainda ressaltar que a pesquisa se demonstra pertinente, pois se debruça sobre um campo pouco pesquisado e de difícil acesso para os pesquisadores por se tratar de uma instituição privada. Esses dados são comprovados por meio de uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento entre os anos de 2000 e 2008.⁴ Assim como pelo que se pode observar nos discursos realizados nos congressos, nos quais grande parte dos estudos apresentados sobre a gestão escolar se dá na esfera pública e, quando se divulgam estudos sobre o setor privado, as demandas atendem principalmente as universidades e não a Educação Básica.

³ BÍBLIA. I João, O amor aos irmãos e o ódio ao mundo. 3, 18-19a. Português. *A Bíblia Vida Nova*. 14. ed. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Religiosa de Edições Vida Nova, 1990. p. 286.

⁴ MARTINS, Angela Maria (Org.). *Estado da Arte: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Líber Livro, 2011.

Conforme Martins, Silva e Tavares⁵, destaca-se que, entre os anos de 2000-2008, somente 406 teses e dissertações foram publicadas sobre o Estado do Conhecimento, sendo 340 dissertações, 56 teses e 10 trabalhos finais de mestrados profissionais. Destes, 69% (280) são na esfera pública e somente 31% (126) na esfera privada. Além disso, de todos estes estudos apenas 39 centram-se mais especificamente sobre a temática da pesquisa proposta para este projeto. Ainda, segundo os autores, “[...] 39 produções são caracterizadas pela subcategoria ‘Atuação das Equipes Gestoras ou do gestor’, cujos estudos enfocam a importância da atuação desses profissionais”.⁶ Neste projeto faço uso de uma pesquisa já estruturada, porém, afirmo ter consciência de que para o doutorado será necessário realizar uma pesquisa própria e mais atualizada para demarcar o Estado do Conhecimento do tema em questão.

Os achados da pesquisa demonstram que existem, sim, incoerências que geram aproximações e distanciamentos entre os desejos expressos nos documentos que norteiam as escolas/unidades de ensino da rede de ensino pesquisadas. Porém, percebe-se que essas incoerências perpassam linhas muito mais tênues do que o desejo consciente do gestor e na maioria das vezes surgem sem que o próprio gestor ou equipes gestoras percebam que ocorreu ou como ocorreu.

O texto a seguir está organizado em três capítulos sendo que o primeiro, com o título de “O contexto da pesquisa”, trará um panorama teórico sobre o papel do gestor e do professor nos processos que regem o universo da escola, desde a sala de aula até questões administrativas. No segundo, intitulado “O processo da pesquisa”, serão abordadas as etapas pertinentes ao campo da pesquisa, de maneira reflexiva, estabelecendo um diálogo entre os relatos da prática, do processo empírico, com a teoria, impregnada em todo o solo epistemológico que sustenta este estudo. E por fim, no terceiro capítulo, com o nome de “Um olhar reflexivo – A análise dos dados”, serão descritas a análise dos dados e as categorias de análise que evidenciaram maior relevância para o estudo, assim como as considerações finais que puderam ser elaboradas por meio desse processo.

⁵ MARTINS, Angela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da; TAVARES, Marialva Rossi. A produção científica discente: teses e dissertações sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados. In: MARTINS, Angela Maria (Org.). *Estado da Arte: gestão Autonomia e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 76-77.

⁶ MARTINS; SILVA; TAVARES, 2011, p.83.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa se contextualiza na investigação sobre a prática de gestão das equipes gestoras das escolas de uma rede de ensino confessional e seu comprometimento com a práxis docente, a fim de identificar a coerência de seus discursos e suas ações com a proposta explicitada nos documentos da rede e como isso implica na práxis docente.

Nestas linhas, será abordada parte dos achados, sistematizados a partir das observações realizadas nas escolas pesquisadas e na análise de textos e documentos que norteiam os ideários das escolas, entre outras publicações, neste caso, com um olhar mais acurado sobre as práticas das equipes gestoras. A partir dos achados na pesquisa, percebe-se que a rede de ensino possui uma concepção clara em seus ideários sobre o gestor e o seu papel enquanto articulador entre o corpo discente e docente e a comunidade, assim como o responsável por possibilitar que a missão e a visão de rede de ensino sejam alcançadas.

Porém, ao longo da trajetória do estudo, pode-se perceber que, apesar da haver clareza nos ideários da rede de ensino quanto aos papéis das equipes gestoras e também dos professores, ainda existe dificuldade em converter esta teoria proposta em práticas que realmente estejam coerentes com o solo epistemológico escolhido para nortear as práticas de gestão e as práticas docentes nas escolas. Esses entraves revelam que, apesar da clareza encontrada nos textos e nos discursos implícitos nos documentos da rede de ensino pesquisada, assim como a sua repercussão em muitas falas, ainda existe uma grande necessidade de planejamento e reestruturação das formas de como viabilizar e transformar este “pensar” em ações práticas coerentes com a proposta da rede.

Portanto, além da implementação de políticas que permitam aos professores o tempo e o envolvimento necessários para a realização da perspectiva de práxis elencada pela instituição, percebe-se também que se torna necessária a redescoberta do próprio gestor em seu papel de transformador e de agente da educação.

1.1 A pesquisa

Pensando em compreender melhor parte deste universo cheguei a vários questionamentos que me conduziram ao presente trabalho de pesquisa que se intitula *Os Discursos e Ações das Equipes Gestoras numa Rede de Ensino Confessional e suas*

Implicações na Práxis Docente, que visa, conforme diz o título, identificar as coerências ou incoerências entre os discursos e as ações das equipes gestoras na rede pesquisada e como isso implica na práxis docente.

Cabe ressaltar aqui que, por se tratar de uma rede confessional, o projeto educativo que norteia os trabalhos da rede de ensino e das escolas pesquisadas, abarca também a temática da espiritualidade. Isso acontece de forma bastante sutil e ao mesmo tempo concreta, pois o tema percorre todos os eixos do documento de maneira transversal e se evidencia destacando a necessidade da construção de um ser humano integral, dotado de valores, com consciência planetária, crítico, dotado de solidariedade e agente de mudanças e transformação social. “Nessa perspectiva, a proposta educativa e a proposta de evangelização identificam-se, inter-relacionam-se, não são antagônicas.”⁷

Desse modo, ao longo desse texto, mesmo a pesquisa tendo o foco nas equipes gestoras das escolas pesquisadas, por se tratar de um espaço confessional em muitos momentos, principalmente nas citações do projeto educativo que aparecem neste capítulo, poderá ser percebido este movimento de inter-relação entre as perspectivas de educação e espiritualidade, com vistas ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. E essa perspectiva também permeia o que dizem estes ideários sobre o papel das equipes gestoras nas escolas.

Para realização do processo, optou-se por um estudo de caso, com enfoque teórico-metodológico qualitativo, e os instrumentos que estão sendo utilizados para a coleta de dados da pesquisa são a análise de documentos, observações participantes, questionários e entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados optou-se pela análise de discurso.

1.1.1 O delineamento da pesquisa

1.1.1.1 Abordagem de pesquisa

O estudo se debruça sobre um espaço delimitado de gestão escolar, particularmente sobre as figuras dos gestores diretores e vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, que constituem uma unidade dentro de um sistema de rede mais

⁷ UMBRASIL, União Marista do Brasil. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. p. 52.

amplo, retratando uma unidade em ação e permitindo compreender algo singular, único e particular, sendo que o enfoque adotado está organizado sobre um estudo de caso. Além disso, busca alicerce na compreensão dos professores sobre as implicações causadas por essas ações e esses discursos no seu cotidiano de trabalho. Para tanto, o enfoque teórico-metodológico adotado está organizado sobre um estudo de caso.

Trata-se de um estudo de caso com enfoque teórico-metodológico qualitativo. Segundo Kreuzburg Molina,

[...] o estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente, quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ou ‘porquês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas [...].⁸

Seguindo essa direção, realizou-se esta pesquisa. Ainda sobre o estudo de caso, Stake⁹, referido na obra de Kreuzburg Molina, destaca que o estudo de caso deve pretender construir um saber em torno de uma particularidade, portanto, seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso.

Yin afirma:

Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.¹⁰

O autor ainda afirma que o estudo de caso representa a estratégia preferida pelos pesquisadores quando o foco se centra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.¹¹

1.1.1.2 Participantes

Para tanto, a pesquisa foi realizada em um recorte de escolas de 3 escolas de um total de 21 pertencentes a uma rede de ensino confessional. Para definição dessas escolas, foi utilizado o critério de número de estudantes matriculados, entre 700 e 1200 estudantes, oferta de todos os níveis da Educação Básica e que tenham os gestores vinculados à rede há pelo

⁸ STACK apud MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÓS, Augusto N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS; Sulina, 2004. p. 96.

⁹ MOLINA, 2004, p. 104.

¹⁰ YIN, Robert. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005. p. 20.

¹¹ YIN, 2005.

menos três anos. O cruzamento destes critérios possibilita fazer um importante resgate histórico para a temática em questão, contribuindo para uma maior eficácia na obtenção de dados relevantes à pesquisa. Foi utilizado um delimitador regional, reduzindo o mapa de pesquisa para identificação das escolas, Província do Rio Grande do Sul, critério de divisão regional estabelecido pela Rede de Ensino.

Particularmente, essa pesquisa se concentra sobre as equipes gestoras de 3 escolas, do total de 21, da rede de ensino confessional da referida região, uma vez que o problema está concentrado justamente sobre os discursos e as ações das equipes gestoras das escolas pesquisadas e sua implicação na práxis docente, além de escutar dois professores por nível de ensino (educação infantil e anos iniciais, anos finais e ensino médio) de cada escola, uma vez que são os profissionais diretamente envolvidos no processo de ensinar e aprender da escola. Para a escolha dos professores foi adotado o critério de dois profissionais por nível de ensino, sendo que do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio foi um da área de exatas e outro da área de humanas. Já para os professores da educação infantil ao 4º ano do ensino fundamental foi um graduado e outro que possua algum diferencial em sua formação com curso específico da área ou especialização. Para a definição dos participantes, em casos de necessidade, foram adotados ainda, a partir dos parâmetros elencados acima, os critérios de maior tempo de serviço, de maior carga horária e de maior número de turmas de regência da instituição, com vistas a chegar à seleção de professores proposta. Esta sequência serviu como orientação, com vistas a conduzir a ordem de prioridades para os critérios da seleção.

1.1.1.3 Coleta de dados

Yin destaca que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação”.¹² Para fins da coleta de dados, foram utilizadas múltiplas fontes de evidências. Foi realizado um levantamento de legislação das políticas públicas acerca de gestão escolar e da práxis docente, particularmente a legislação nacional (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação), além do Projeto Político Pedagógico, das Matrizes Curriculares e do Regimento Escolar da rede de ensino.

Associado a essa importante fonte de evidências que apresenta o panorama da legislação nacional e da rede privada de ensino em questão, entrevistas semiestruturadas

¹² YIN, 2005, p.126.

foram realizadas com os seis gestores e oito professores das escolas elencadas, selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos.

Observações participantes dos ambientes das unidades da rede elencadas para o estudo também compõem o universo da coleta de dados. Sobre o ato de observar, Triviños escreve:

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudada em seus atos, atividade, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos de aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.¹³

Para garantir o registro adequado das observações foi utilizado um diário de campo, pautado em um roteiro adequado às necessidades do projeto. Esse procedimento vem ao encontro do que propõe Negrini, “em primeiro lugar, se vamos ao campo observar, o quesito principal é tornar os registros o mais descritivos possível, desconfigurados de qualquer juízo de valor”.¹⁴ Na perspectiva de fidelidade aos depoimentos, observações e buscando garantir subsídios coerentes para a análise dos dados optou-se por essa modalidade de registro.

As entrevistas foram de forma semiestruturadas, pois, conforme expressa Negrini¹⁵, além de garantir um rol importante de informações ao estudo, garantem flexibilidade à entrevista, pois, apesar de buscar respostas concretas, previamente definidas pelo pesquisador, permitem também explorações que não foram previstas, dando liberdade ao entrevistado para abordar aspectos que considere relevantes, assim como para o pesquisador conduzir os questionamentos de acordo com questões que se mostrem relevantes durante o processo de entrevista.

¹³ TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 153.

¹⁴ NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÓS, Augusto N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS e Sulina, 2004. p. 68.

¹⁵ NEGRINI, 2004.

1.1.1.4 Análise de dados

Conforme Lüdke e André,¹⁶ analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa (relatos de observação, transcrição de entrevistas, análise de documentos e demais informações disponíveis).

Conforme Pêcheux,¹⁷ a linguagem não é transparente. Assim sendo, defende a necessidade de vermos o que chama de entremeios do discurso, ou seja, as condições de produção e posições do sujeito que constrói o discurso, para que se possa fazer emergir o(s) sentido(s) do mesmo.

Os sentidos não existem em si mesmos, são, sim, determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.¹⁸

Triviños diz que “[...] elas [as palavras] adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem [...]”.¹⁹ Nesse sentido, a intenção da pesquisa é a de ir além dos significados, da simples leitura. Para tanto, a análise de discurso se propõe a ir além a tudo o que é dito em entrevistas ou depoimentos, ao que está registrado em textos, ao que está por trás de observações, aplicando-se inclusive à comunicação não verbal, como gestos, posturas, comportamentos. Tudo o que é dito, visto ou escrito pode ser submetido à análise de discurso.

1.2 Um olhar sobre a práxis

Na reflexão sobre os conhecimentos necessários aos professores, na realização da práxis educativa, percebe-se que uma unidade dialética deve ser a base das estruturas de pensamento para as ações que se desenvolvem no âmbito escolar, relacionando teoria e prática, objetividade e subjetividade, o local e o global. Ao considerar que não existe superioridade cultural, mas, sim, diversidade cultural, entende-se que somente através do

¹⁶ LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

¹⁷ PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

¹⁸ TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. p. 128.

¹⁹ TRIVIÑOS, 2001, p. 132.

reconhecimento dessa diversidade existente em um todo organizado é possível a compreensão das diferenças dentro da aula, como, por exemplo, o entendimento dos motivos que unem ou separam esses sujeitos e essas culturas. Nesta lógica de pensamento, surge a necessidade de permitir e possibilitar situações de aprendizagem e interação, em que os estudantes desenvolvam as competências sociais necessárias para emancipar-se como sujeitos, levando em conta a diversidade na qual estão inseridos e sendo capazes de dialogar e interagir com ela de forma construtiva. Conforme afirmado no projeto educativo,

[...] investimento nos processos de significação favorece o alargamento da visão de mundo de professores e estudantes, que, assim, constroem e se apropriam de significados e valores que possibilitem uma vida social de mais qualidade, pautada pela ética, pela acolhida e pela solidariedade, na experiência com a diferença, pela pluralidade nos modos de ver, viver, ser e estar no mundo, reconhecendo-se, portanto, como sujeitos culturais.²⁰

Nesse sentido, pode-se afirmar que existe a necessidade de planejamento e reestruturação das formas de pensar e agir não só na educação, para que o foco não esteja nos conteúdos, mas nas competências, e que estas estejam adequadas à realidade vivida pelos estudantes, com objetivos de formação que estejam conectados à necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e viver num mundo marcado pela diversidade. Como também um novo olhar sobre a gestão escolar, pois do gestor escolar se exige “competência técnica relativas aos processos educacionais e administrativos”²¹ para que o foco não esteja somente no planejamento e na estratégia, mas que encontre pontos de convergência entre os âmbitos administrativos, pedagógicos e pastorais que constituem a escola, a fim de que estas dimensões dialoguem de forma sistêmica com vistas à efetivação desta relação de interdependência na escola enquanto universo orgânico.

O próprio projeto educativo destaca que

[...] os espaços pedagógicos e a arquitetura educativa articulam forma e conteúdo, sempre no sentido de produzir significados e identidades. Por esse motivo, podemos considerá-los como linguagens educacionais. São uma importante forma de ver, dizer, narrar e significar tudo o que atravessa o universo escolar. São produções históricas e culturais impregnadas de sentidos e marcadas por relações de saber-poder. O desafio com o qual nos deparamos é colocar a arquitetura educativa e o espaço pedagógico a serviço de uma educação que reconheça a importância das diferenças e da autonomia e contemple as aprendizagens cognitivas, culturais, éticas, políticas e solidárias.²²

²⁰ UMBRASIL, 2010, p. 75.

²¹ UMBRASIL, 2010, p. 77.

²² UMBRASIL, 2010, p. 92.

Se a estrutura da escola física é percebida como um universo vivo, quanto mais todos os outros atores e autores que a compõem se configuram em elementos essenciais e fundamentais para que se encontrem caminhos para a construção e a materialização do ideal de escola pensado pela e para a rede de escolas.

Acredita-se, assim, na necessidade de buscar subsídios teóricos, numa perspectiva multicultural, para orientação das práticas no universo escolar, a fim de ampliar as possibilidades de contribuir com a formação dos estudantes, professores e gestores e para o desenvolvimento de suas potencialidades de agir no mundo como sujeitos emancipados. Contudo, este é um processo de longo prazo, que deve ser incorporado por todas as dimensões que compõem o universo orgânico da escola. Trata-se, portanto, da busca por novos conhecimentos, do interesse, da dedicação, do planejamento, da “prática reflexiva” e do “desejo” por parte destes agentes e sujeitos de ultrapassar o paradigma das práticas educativas e práticas de gestão tradicionais, descontextualizadas, “impossibilitadas” de permitir que os estudantes, professores e gestores atribuam sentido e significado ao que lhes é proposto, na busca de uma formação autônoma, crítica e criativa. Entende-se, portanto, que o ofício de educar é responsabilidade de todos na escola, inclusive das equipes gestoras, pois, segundo o que está escrito nos documentos que regem a rede de ensino,

[...] o ofício de educar é desempenhado por professores, educadores sociais, gestores e colaboradores. Deles se exige um domínio de conhecimentos que constitua uma sabedoria e uma prática reflexiva próprias do seu ministério pessoal, profissional e institucional.²³

Aqui surge uma competência essencial a esses atores que se pretendem lançar neste desafio de rever algumas tradições vividas e aprendidas. O grande desafio é, portanto, saber onde buscar algo que não existe, uma nova forma agir, respeitando tudo o que foi vivido, num processo de criação assistido pelo passado, construindo uma concepção adequada à realidade dos contextos escolares e respeitando as peculiaridades locais. Portanto, o que se afirma sobre os estudantes no projeto educativo cabe também aos professores e gestores, pois “é fundamental saber/aprender a trabalhar em equipe, pensar e agir no e com o grupo, sendo ético e solidário, respeitando as ideias, as diferenças e os contextos”.²⁴

A partir deste ponto propôs-se estabelecer um diálogo entre o que se tem registrado até agora no diário de campo da pesquisa, nos discursos dos documentos da legislação oficial

²³ UMBRASIL, 2010, p. 72.

²⁴ UMBRASIL, 2010, p. 74.

e da instituição e com o aporte teórico proposto que tem demarcado esta pesquisa desenvolvida sobre os professores e gestores escolares.

1.2.1 O professor reflexivo

Uma abordagem reflexiva atribui valor ao processo de construção do conhecimento tanto pessoal quanto profissional do professor, agregando legitimidade ao solo epistemológico que fundamenta a sua práxis.

Ao fundamentar a práxis em um processo reflexivo, o professor se apropria de uma condição, que não é apenas importante e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, como também para sua condição enquanto ser humano em sua integralidade. De modo que,

[...] nas tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e ser mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade dos discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir.²⁵

Diante dessas constatações, ressalta-se a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática, como exercício permanente para a melhora na qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica. A partir de um processo

[...] intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer.²⁶

Desse modo, a prática reflexiva, além de subsídios para sua práxis, proporciona ao professor fundamentação para a mesma no "espaçotempo"²⁷, em que constrói seu fazer pedagógico. "Espaçotempo"²⁸ é um termo cunhado pelo Projeto Educativo da referida Rede que compreende a escola.

²⁵ UMBRASIL, 2010, p. 56.

²⁶ UMBRASIL, 2010, p. 58.

²⁷ UMBRASIL, 2010, p. 53.

²⁸ UMBRASIL, 2010, p. 53.

[...] num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas [...] importa destacar a multiplicidade dos seus *espaçotempos*, na medida que ela se caracteriza nas regionalidades, na pluralidade cultural, nos muitos *Brasis* e nas tramas sociais que os constituem. Os espaçotempos [...] são polissêmicos e polimorfos, possuem uma multiplicidade de sentidos e formas. Isso implica levar em conta que os espaços, tempos e relações são significados e organizados de forma diferenciada pelos seus sujeitos, dependendo da cultura e dos projetos de diversos grupos sociais neles existentes.²⁹

Nesse sentido, pode-se dizer que a prática reflexiva também garante mais segurança para justificar suas escolhas diante dos seus pares e a comunidade educativa. Cabe ao professor em seu processo de reflexão construir estratégias para garantir e incentivar trocas com seus pares e entre seus pares, assim como com os estudantes e entre os estudantes. Ao cumprir o seu papel, o professor, prático-reflexivo, incentiva e possibilita a transformação, não somente de si e do seu fazer, como também do seu contexto, fortalecendo os processos de ação-reflexão-ação no espaço educativo de que faz parte.

Portanto, adotando a compreensão da importância significativa da “prática reflexiva” como ferramenta para a atuação do professor no ambiente escolar, entende-se que o uso de alguns instrumentos é de extrema relevância para que se coloque este trabalho em prática. Um deles é o registro, pois “a prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas”.³⁰ Ainda, segundo o autor, “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente”³¹, daí a grande necessidade da reflexão na e sobre a prática docente.

Além da importância do registro como elemento utilizado para ressignificar e reorganizar a ação, imprimindo significado para a construção do conhecimento, tanto para os estudantes quanto para o professor, este também é um importante recurso para a memória da ação educativa, sobre a qual se faz a reflexão. Segundo Freitas, “o registro permite que a riqueza das idéias que o professor desenvolve na relação com seu trabalho não fique perdida na rotina”.³²

O aspecto histórico, “guardado” nos registros, nos remete a uma nova compreensão para as ações pedagógicas; a partir deste olhar, almeja-se redimensionar do tempo pedagógico, buscando superar a dimensão do *Chronos* (tempo cronológico) para o tempo do *Kairós* (tempo vivo, das experiências vividas), contribuindo para que “a temporalidade [...] seja

²⁹ UMBRASIL, 2010, p. 53.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Professora, sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993. p. 83.

³¹ FREIRE, 1993, p. 82.

³² GRILLO, Marlene. A prática como elemento de reflexão na formação do professor. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”*. Porto Alegre: Educação, 2000. p. 219.

colocada em função de tempo vivo, ou seja, a serviço de um tempo que se revele fecundo para a construção do conhecimento”.³³

Ao perceber a necessidade diária de se repensar o papel do professor, na busca de estimular, criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem nas quais o estudante possa encontrar significado, entende-se que, assim como o registro, a discussão com os seus pares é muito importante para concretizar o processo de reflexão na prática educativa. Dessa forma, corrobora-se com a ideia de Freire quando relata:

Ao hábito de escrever os textos juntei o de discuti-los, toda vez que possível, com dois grandes amigos com quem trabalhava [...] discutindo achados e não apenas meus textos, debatendo dúvidas, interrogando-nos, desafiando-nos, sugerindo-nos leituras, surpreendendo-nos.³⁴

Parte-se do pressuposto de que a prática do professor (prático-reflexivo), que percebe, registra, reflete e discute sobre as “re-estruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber”³⁵, também está ligada a sua constante insatisfação com o próprio desempenho diante dos resultados do seu trabalho. Motivado por isso, portanto, “o professor, enquanto ‘prático-reflexivo’, constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos”.³⁶ Avançando ainda mais no que se refere aos papéis do professor e do estudante nesse conjunto de ações, Alarcão completa que

[...] é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. [...] O professor continua a ter um papel de mediador, mas é uma mediação orquestrada e não linear.³⁷

Como também está escrito no Projeto Educativo,

[...] a aprendizagem é mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade.³⁸

³³ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

³⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 52.

³⁵ ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25.

³⁶ GRILLO, 2000, p. 48.

³⁷ ALARCÃO, 2003, p.25.

³⁸ UMBRASIL, 2010, p.58.

A ação educativa estruturada dessa forma constrói, compartilha, reflete e transforma o conhecimento prático na e da sala de aula, imprimindo maior significado para o conhecimento do estudante, assim como do próprio educador. O professor vai ao encontro das necessidades do estudante, mediando para que este encontre sentido e significado para o seu aprendizado. Isso se torna possível quando o docente também encontra sentido na sua própria prática.

Alarcão afirma:

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. [...] O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar. E tudo isso é possível em um ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, e não pode equivaler, a permissiva perda da autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social.³⁹

Para que isso ocorra, é necessário que, em primeiro lugar, o professor esteja disposto a ressignificar sua prática, para que assim possa, também, conduzir o estudante ao que Morin⁴⁰ denominou de “abertura para perceber o novo”, pois não existe novo se a educação se pauta na reprodução.

Por meio dessa mediação, o conhecimento individual e coletivo é construído de forma crítica, reflexiva e compartilhada entre professor e estudante, estudante e estudante e na relação com o meio em que o sujeito vive. Para que a construção do conhecimento ocorra nestas dimensões, a interação e a mediação devem servir como elementos norteadores do diálogo entre professor e estudante. E o professor passa a ser provocador de mobilidade de estruturas mentais já adquiridas em outros contextos, dentro ou fora da escola.

Trata-se de um percurso orientado e inteligível, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, por meio dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o estudante a conferir significados aos acontecimentos, experiências e fenômenos com que se depara cotidianamente e a se reconhecer como protagonista na internalização e (re)construção dos saberes.⁴¹

³⁹ ALARCÃO, 2003, p.31.

⁴⁰ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

⁴¹ UMBRASIL, 2010, p.58.

1.2.2 A relação: estudante e professor reflexivo

Falar em ser reflexivo consiste em não se esquecer de que esta é uma constante busca pela valorização dos próprios sentimentos e das verdades, assim como pela construção de relações coerentes a estes valores, com o outro e com o espaço em que se está inserido. Além disso, para o professor, estas ações precisam estar intimamente vinculadas à relação com os estudantes, para intermediar a sua descoberta enquanto sujeitos autônomos, atores e autores em seus contextos. Então, não cabe somente ao professor ser reflexivo, mas, por meio da mediação, possibilitar que os estudantes também o sejam.

Para tanto, além de um processo emancipatório para o professor, esta prática precisa proporcionar a possibilidade dos estudantes conhecerem a si próprios, como sujeitos reflexivos e protagonistas em seus contextos, a fim de instrumentalizar a todos os envolvidos no processo educativo a transformarem e ressignificarem os espaços em que estiverem inseridos.

Assim, a concepção aqui adotada compreende a pessoa humana como sujeito – ao mesmo tempo com sujeito histórico, sujeito da cultura, sujeito desejante, sujeito epistêmico, sujeito das relações interpessoais, sujeito do brinqueado e da brincadeira, sujeito da estética. Enfim, [...] capazes de se constituir e constituir o mundo.⁴²

Para tanto, o professor deve fazer a mediação com estes sujeitos, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, para que os estudantes avancem em seus esquemas de compreensão dos diversos fenômenos que perpassam o ambiente educativo, a partir da reflexão e da interação com os pares, num processo de ensinar e aprender em que possam assumir diferentes posturas ao longo de sua trajetória escolar, construindo e reconstruindo as suas concepções de mundo e ser humano.

O estudante deve ser compreendido como autor e protagonista nos seus espaços, capaz de reinterpretar significados de concepções e representações da sua realidade, podendo experimentar, questionar e buscar diferentes possibilidades, envolvendo-se num processo vivo em que o jogo de interações e conquistas possa ser compartilhado e construído num espaço de compreensão e aceitação mútua, com vistas à construção de conhecimento.

A aprendizagem e o processo de reflexão, portanto, constituem-se como base para a construção da autonomia. É importante que o estudante se sinta comprometido e capaz de dar significado à aprendizagem, por meio da análise crítica do seu contexto, fundamentada num

⁴² UMBRASIL, 2010, p.56.

profundo processo de reflexão. Para que isso ocorra, o exercício do diálogo é extremamente relevante e colabora para que a significação parta das intenções e dos interesses dos professores e dos estudantes. A cada momento do ensino e da aprendizagem são feitas relações que levam a questionamentos, à necessidade de pesquisas e a novas vivências e, nesse movimento, constroem-se conceitos que ampliam dimensões sociais, políticas, culturais e pessoais, que permitem aos sujeitos da educação o protagonismo na construção do processo educativo. Para que o estudante se envolva em tal processo, que certamente exigirá maior disposição e habilidade por parte do professor, será preciso provocar nele o interesse pela compreensão das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial das novas formas e instrumentos de que poderá dispor ao se envolver reflexivamente e ativamente na construção do seu conhecimento.

Pensando o ensino enquanto prática transformadora, destaca-se a ideia de Freire sobre seu modo de pensar a educação, enfatizando:

Trata-se basicamente de uma visão diferente da prática educativa. Na educação de crianças, o importante não é abrir a cabeça delas para lhes dar nomes de ilhas e vultos, mas possibilitar que as crianças criem conhecendo e conheçam criando [...], expressando-se e expressando a realidade. Isso é difícil porque os pais, ideologizados pela consumação, exigem que, nas escolas, seus filhos consumam conhecimentos [...]. Mas hoje também há espaços para que mudemos essa prática.⁴³

Assim sendo, como em todos os espaços, desde a Educação Básica à Pós-Graduação, existem fatores internos e externos que influenciam e transformam a prática docente, mas cabe aos autores da educação, sejam eles professores ou estudantes, assumirem seus papéis enquanto protagonistas e transformadores das suas realidades.

Da mesma forma Ruiz e Casablancas⁴⁴ mostram-se contrárias à ideia de que o sujeito é um reflexo passivo do meio. Entende-se, assim, que os processos de desenvolvimento cultural partem, desde um plano social, em interação com as pessoas, para ascender a um plano individual, o que Werstsdí⁴⁵, referindo-se a Vigotsky, chama de *internalização transformadora*.

Neste processo de constante e permanente reflexão, além de refletir sobre a ação, em ação a para a ação, cabe ao professor, além de compreender a si mesmo, compreender

⁴³ FREIRE, Paulo apud GADOTTI, Edgar. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991. p. 40.

⁴⁴ RUIZ, M., CASABLANCAS, S. Un viaje en búsqueda de la infancia. Barcelona: 2004. Texto não publicado e que forma parte do material produzido nos marcos do Projeto *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*. (BSO2003-06157), realizado pelo FINT, Universidade de Barcelona.

⁴⁵ WERSTSDI, J. *Vigotsky y la función social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

também o impacto que estas ações produzem naqueles que fazem parte do seu contexto e no próprio contexto enquanto espaçotempo orgânico, vivo e sensível. Isso porque,

[...] em se tratando do mundo da educação, os conceitos de arquitetura, espaço, habitat e ambiente vão muito além das dimensões físicas, pois levam em conta os espaços e os tempos educativos. E estes são, acima de tudo, produtos de relações sociais – ou melhor, são eles próprios relações sociais. A arquitetura e os espaços ganham contornos mais amplos e complexos no universo pedagógico. É preciso considerar que neles há um currículo em atuação e que são permeados por conteúdos, significados e culturas. [...] Levar isso em consideração significa olhar para a arquitetura e os espaços escolares de uma forma mais ampla e complexa.⁴⁶

Segundo Bracht⁴⁷, destaca-se ainda que “cabe ao educador tomar uma posição e, diga-se de passagem, não pode ser de neutralidade” diante dos seus contextos, pois, ainda conforme Bracht, o “educador na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É nesse sentido que reside a ligação da forma de ensino com o seu conteúdo”.⁴⁸

Portanto, ao refletir sobre o seu agir, o profissional (prático-reflexivo) confronta o seu modo de pensar com o mundo, com o próprio pensar, sua concepção de mundo e todos os desafios que impregnam sua práxis neste constante compromisso com a mudança, não só do seu mundo, como também do mundo dos seus estudantes. Cabe ressaltar ainda que tudo isso envolve dimensões que ultrapassam os conhecimentos técnicos e disciplinares, ampliando e alargando caminhos, proporcionando experiências nunca antes pensadas, por meio da superação de fronteiras e limites, tanto da ação quanto do pensamento.

Resumindo, pode-se perceber que o papel do professor está vinculado a questões que vão muito além dos conhecimentos técnicos, perpassando os diversos eixos da dimensão humana em sua integralidade.

Nesse sentido, entende-se que, para motivar os estudantes, também é preciso demonstrar entusiasmo na prática; encontrar meios de envolvê-los; reconhecer sua individualidade; mostrar segurança no conhecimento dos conteúdos e saber relacioná-los com o contexto e os interesses deles; ampliar a capacidade de ouvir; criar vínculos afetivos etc. Para conquistar esses ideais o educador deve ser impulsionado, motivado, de certa forma, conduzido, à construção de ambientes contagiantes, reflexivos e significativos.

Para implementar esse processo de mudança, a introspecção, a autoanálise e a abertura para o novo tornam-se condição necessária para o desenvolvimento de práticas

⁴⁶ UMBRASIL, 2010, p. 92.

⁴⁷ BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre, Magister, 1992. p. 74.

⁴⁸ BRACHT, 1992, p. 74.

voltadas para a construção da consciência crítica e reflexiva nos estudantes, com vistas ao amadurecimento e, também, ao comprometimento, a fim de estabelecer um compromisso real, não somente com a mudança no plano individual, como também e, por que não, principalmente, no plano social. Sendo assim, o professor, em primeiro lugar, deve repensar o seu fazer, depois, possibilitar que os estudantes repensem o seu próprio fazer e, por fim, garantir que a sala de aula seja um espaço de construção conjunta, para proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem mais adequado aos contextos individuais e coletivos.

Nessa perspectiva, percebe-se, ainda, a necessidade de conciliar a “liberdade” e a “autoridade”, ultrapassando as concepções de ensino fundamentadas numa educação diretiva e no autoritarismo.

Diante de todas essas percepções, surgem muitas inquietações, pois a educação como elemento de intervenção no mundo deixa marcas a partir da práxis educativa, sejam elas boas ou ruins. Segundo Freire,

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum destes passa pelos alunos sem deixar sua marca.⁴⁹

Desse modo, destaca-se a necessidade de reflexão, mudança e reestruturação da práxis educativa, pois a forma como se aprende e ensina está em constante mudança.

1.2.3 O contexto da práxis e suas possibilidades

O conhecimento, individual e coletivo é construído de forma crítica, reflexiva e compartilhada, na relação com o meio em que o sujeito vive. Para que a construção do conhecimento ocorra nestas dimensões, a interação e a mediação devem servir como elementos norteadores do diálogo entre professor e estudante. O professor é provocador de mobilidade de estruturas mentais já adquiridas em outros contextos, dentro ou fora da escola.

Ou seja, currículo e o processo de ensino, nessa perspectiva,

[...] é tomado como uma construção sócio-histórica e cultural, produto de escolhas e decisões, de seleções pautadas por critérios e condições também sociais, culturais e

⁴⁹ FREIRE, 1992, p.73.

históricas, marcadas pelo *espaçotempo* no qual se insere a sociedade e pelo modo de ser e estar no mundo.⁵⁰

A aula deve ser um espaço de trocas simbólicas e culturais. O professor faz a mediação criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações para que os estudantes avancem em seus esquemas de compreensão no processo de ensinar e aprender, assumindo diferentes posturas ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica.

O estudante deve ser compreendido como sujeito participante, capaz de reinterpretar significados de concepções e representações da realidade, podendo experimentar, questionar, buscar diferentes possibilidades, envolvendo-se num processo vivo, em que o jogo de interações e conquistas possa ser compartilhado e construído num espaço de compreensão e construção de conhecimento.

É importante que o estudante se sinta comprometido e capaz de dar significado à aprendizagem. A cada momento do processo de ensino/aprendizagem são estabelecidas relações que levam a questionamentos, à necessidade de pesquisas, novas vivências e, nesse movimento, constroem-se conceitos que ampliam dimensões sociais e políticas que permitem ao sujeito o protagonismo na construção de culturas. Para que o estudante se envolva em tal processo, que, certamente, exigirá maior disposição e habilidade, é preciso provocar nele a compreensão das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial das novas formas e dos instrumentos de que poderá dispor ao envolver-se, reflexiva e ativamente, na construção do seu conhecimento.

Para tanto, o professor deve estar atento para a distância entre o seu trabalho de ensinar e o trabalho de apreender do estudante, levando em conta o entorno sócio-cultural. Deve conhecer a realidade do estudante, qual o enfoque que irá abordar num determinado conteúdo, informar-se dos saberes já produzidos por este estudante, enfim, ser dinâmico ao fazer recortes, adaptações, ampliações ou simplificações.

Para que esse processo flua de maneira equilibrada faz-se necessário que o professor em primeiro lugar se perceba enquanto sujeito capaz de formar a si mesmo continuamente, num processo de ação-reflexão-ação, alicerçado em uma constante *vigilância epistemológica* que lhe permita, também, se descobrir a si próprio, seu valor, suas ideias e seu posicionamento frente às diversas situações, alcançado com êxito os objetivos do processo educativo e na relação com o outro.

⁵⁰ UMBRASIL, 2010, p. 43.

Nesta perspectiva, pensando nas possibilidades e na riqueza desta prática de “reflexão-ação-reflexão”, destaca-se a necessidade de cultivá-la, a fim de que se torne realidade e que, ao refletir, se adapte inclusive a “*forma*” da reflexão de acordo com o tempo e lugar em que se está inserido, lançando mão de diversas estratégias para colocar em prática este exercício da reflexão na atuação docente.

1.2.4 A gestão escolar

A vida das pessoas, seja em espaços formais ou informais, perpassa e é perpassada pela educação, e a forma como se constituem estes processos educativos interfere e deixa marcas, construindo identidades e subjetividades que demarcam e são demarcadas na trajetória dos sujeitos, dos grupos e dos espaços nos quais convivem, com toda a complexidade que abarca essas relações.

Ao pensar a escola enquanto universo orgânico percebe-se a importância de direcionar estudos que possibilitem discussões sobre o papel do professor e dos gestores, das políticas, dos documentos institucionais como regimentos internos e projetos político-pedagógicos e a concretização dos mesmos na prática, a fim de abarcar as necessidades dos contextos atuais. “Vale ressaltar que os novos cenários da educação e da gestão escolar desafiam os gestores a um novo estilo de gerenciamento dos processos e serviços educacionais e administrativos [...]”⁵¹

Essas reflexões, assim como as observações que passei a realizar com olhar mais crítico sobre o dia-a-dia das escolas em minha rede de ensino, me levaram a pensar o projeto de pesquisa da dissertação. Pois, além do que está escrito sobre o papel do professor e dos gestores nas políticas públicas, nos documentos institucionais, assim como nos regimentos internos e projetos político-pedagógicos, o que acontece, o que podemos ver, ouvir e sentir também tem muito a nos dizer.

Para tanto, a partir das observações realizadas e dos registros proporcionados, em reuniões de professores, reuniões das equipes gestoras, assim como em espaços informais dentro do ambiente escolar como, por exemplo, a sala dos professores, reafirmo as minhas inquietações com as incoerências percebidas entre os discursos e a prática das equipes gestoras na rede de ensino confessional pesquisada e a forma como estas incoerências implicam direta

⁵¹ UMBRASIL, 2010, p. 78.

ou indiretamente nas práticas dentro da instituição. Digo isso porque a ação administrativa, ou a ação da gestão, deve “garantir a viabilidade da escola e as condições necessárias para o seu funcionamento”⁵² e isto não implica somente em gerir recursos financeiros e materiais com eficiência, mas também os recursos humanos. Portanto, para o gestor surge também o desafio de “criar condições de trabalho para os colaboradores, de modo a assegurar a qualidade do serviço educacional prestado à sociedade”.⁵³

Diante disso, pode-se perceber a importância da forma como se constituem as relações de poder dentro da instituição, conforme citado no início do texto, e de como essas relações implicam no sucesso ou não de um projeto de escola. Conforme o Projeto Educativo da instituição,

[...] a gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa.⁵⁴

Percebe-se, porém, que, apesar do discurso, este processo parece ainda não estar viabilizado em uma práxis que possibilite um espaço que evidencie o desejo explícito no texto do projeto educativo, em que “a gestão administrativa e a gestão pedagógica devem trabalhar em sintonia e assegurar a unidade e qualidade do processo educativo”.⁵⁵

Por outro lado, neste processo, tive a oportunidade de olhar, também, a partir da perspectiva do gestor, sobre a criação de planos de ação e estratégias para a construção e a implementação de projetos pedagógicos e administrativos para as escolas. E, diante desta perspectiva e da proximidade com os gestores, me foi proporcionado um olhar mais maduro e sustentado sobre o tema. Esta experiência permitiu-me ampliar a visão sobre este universo, tornando perceptível o fato destas intenções acima citadas já estarem implícitas e explícitas nos discursos tanto dos textos como nas falas dos atores e autores do espaço pesquisado. Isso demonstra que já existem a intenção e a busca por um processo de mudança das práticas com vistas à coesão e à convergência para o aprimoramento da práxis.

Sobre a necessidade de coesão entre os discursos, as práticas entre os atores envolvidos dentro das instituições de ensino, Fröhlich, a partir de sua pesquisa, provoca-nos

⁵² UMBRASIL, 2010, p. 78.

⁵³ UMBRASIL, 2010, p. 78.

⁵⁴ UMBRASIL, 2010, p. 71.

⁵⁵ UMBRASIL, 2010, p. 78.

[...] a pensar sobre as práticas de gestão, sobre a participação docente, sobre as relações de poder e de protagonismo que se instauram ou não nos sistemas educativos, de modo a conduzir a tentativas de implantação de ações que visem o reconhecimento da polifonia docente, das expectativas dos profissionais, do estabelecimento de convergências e divergências, dos olhares tanto da gestão quanto dos professores, de modo a contribuir com propostas construídas pelos diferentes atores do processo educativo.⁵⁶

Vitor Paro, apesar de se referir à escola pública, aborda mais aspectos importantes referentes aos atores envolvidos na construção do processo educativo, com um olhar especial para os gestores. O autor afirma que

[...] com a clareza de que é dos diversos atores aí envolvidos, e das ações e realizações que aí se desenvolvem, que depende em última instância a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade. Trata-se de, na busca de objetivos, não perder de vista as mediações necessárias para concretizá-los, o que constitui uma autêntica questão administrativa.⁵⁷

Nesse sentido, Ferreira nos alerta que “a gestão em educação assume, mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino”.⁵⁸ Com esta afirmação, torna-se inegável a necessidade da coerência entre os discursos e as ações das equipes gestoras a fim de proporcionar e ampliar as possibilidades de uma práxis docente de qualidade nas escolas. Nesse sentido, segundo Libâneo, faz-se necessário que sejam desenvolvidas novas perspectivas de ação,

[...] para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço para instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns.⁵⁹

Este olhar pode ser percebido também no projeto educativo estudado quando afirma que

[...] a gestão abrange e integra os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos e pastorais implicados na missão educativa. Considerando as especificidades e a interdependência desses aspectos, adotamos um modelo de

⁵⁶ FRÖHLICH, Marcelo Augusto. *Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul*. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação. Porto Alegre, 2010. p. 86.

⁵⁷ PARO, Vitor Henrique. Educação para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, Portugal, v.13, n. 001, p. 23-38, 2000, p. 31-32.

⁵⁸ FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 297.

⁵⁹ LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79. p. 77.

gestão que engloba procedimentos de gestão estratégica e compartilhada.⁶⁰

De fato, perceber que a Rede de Ensino se propõe a abrir espaço para uma gestão compartilhada que proporcione o diálogo entre o planejamento estratégico, o planejamento pedagógico e o planejamento pastoral, demonstra o interesse e a vontade de construir um espaço em uma perspectiva educativa sistêmica, de um espaço interativo e não fragmentado. O importante, porém, é que sejam criadas estratégias efetivas para que esse “desejo” institucional se realize efetivamente na práxis.

Citando Pacheco (2006), resalto a importância de estudos sobre o tema, para a ampliação do olhar sobre os sistemas educativos, com vistas à criação de boas práticas que garantam a qualidade da educação, tanto no âmbito da gestão escolar quanto da práxis docente de nossas escolas.

O que nos resta como deliberação é o primeiro passo de cada dia. É acolher cada afago do destino como primeiro e derradeiro. Nada mais. E encarar a fealdade dos dias como possibilidade do belo. Senão, como conseguiríamos suportar desmandos engendrados pelos sistemas educativos que ainda temos? Mas a paciência já não é virtude bastante. É preciso mais: não esperar.⁶¹

1.2.5 A gestão escolar e docência

A discussão sobre gestão na escola perpassa linhas mais tênues, exigindo um entrelaçamento mais eficaz, com a essência da administração moderna. Porém, isso se torna um desafio, pois muitas instituições de ensino encontram grande dificuldade em conciliar sua missão, sua visão e o seu ideal pedagógico com práticas administrativas que gerem melhoria nos processos internos e que permitam aumentar a sua eficiência e a sua lucratividade. Para que isso seja possível, porém, os próprios processos e as práticas administrativas merecem um olhar e uma ressignificação para a práxis, assim como tem sido feito ao longo dos anos sobre as práticas pedagógicas. Sobre essa necessidade destaca-se Mintzberg quando ressalta que, nos últimos 40 anos, “encontramos pouquíssimos estudos sistemáticos da gestão. Muitos livros dizem que tratam e se intitulam management (gestão), mas em geral há pouco conteúdo sobre a atividade dos gerentes”.⁶²

⁶⁰ UMBRASIL, 2010, p. 76.

⁶¹ PACHECO, José. *Para os filhos dos filhos dos nossos filhos*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 14.

⁶² MINTZBERG, Henry. *Managing: desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre: Brookman, 2010. p. 16.

Ou seja, é necessário que o conhecimento se construa de forma tácita, pautado de forma efetiva na base teórica que fundamenta a visão e a missão da instituição, com vistas ao aprimoramento da práxis, a fim de fornecer subsídios adequados e pautados em situações cotidianas e reais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica e de gestão de qualidade.

Segundo o projeto educativo das escolas pesquisadas,

[...] ser gestor requer competência técnica relativa aos processos educacionais e administrativos, habilidade no trato interpessoal, eficácia comunicacional, capacidade de negociação e de trabalho em equipe. Exige-se ainda competência para proposições, tomada de decisões estratégicas, gestão de projetos, solução de problemas, implementação de inovações e monitoramento de rotinas. Assim o gestor é um empreendedor que conhece as questões internas da Instituição, está atento aos cenários e desafios externos e tem o compromisso de garantir a perenidade, sustentabilidade e vitalidade da missão educativa [...].⁶³

A partir dos registros dos diários de campo, pode-se perceber que existem esta busca e este interesse para desenvolver este perfil de gestor, porém, no dia a dia das escolas as demandas gerenciais acabam se restringindo ao cumprimento de rotinas e burocracias, deixando pouco espaço para que se desenvolvam a inovação, o empreendedorismo e inclusive a eficácia comunicacional entre os gestores e demais membros da comunidade escolar.

Diante desta afirmação cabe destacar que se corrobora com Mintzberg⁶⁴, partindo do pressuposto de que, nas escolas, muito se estuda sobre quem é, o que ou faz ou deve fazer o gestor, porém, pouco se estuda sobre como e para que o gestor efetiva todas essas “atribuições” em sua práxis, ou mesmo em como viabilizar estruturalmente tudo o que lhe é exigido. E pode-se perceber que menos ainda se estuda se essas práticas e demandas das equipes gestoras estão coerentes com o que está escrito nos documentos que norteiam a práxis e, da mesma forma, se realmente o que está escrito abarca as necessidades do dia-a-dia da gestão, seja no contexto administrativo ou inclusive na sala de aula.

Sendo assim,

[...] se por um lado já sabemos bastante; por outro, quase nada. Todo esse material junto parece cobrir as coisas que os gerentes fazem [...], mas não consegue chegar a uma teoria ou um modelo de verdade para ajudar os gerentes a entenderem seu trabalho.⁶⁵

⁶³ UMBRASIL, 2010, p. 77.

⁶⁴ MINTZBERG, 2010.

⁶⁵ MINTZBERG, 2010, p. 56.

Esses entraves expressam a necessidade da ressignificação do trabalho da gestão, com um olhar e uma teoria, fundamentada na prática e alicerçada na ciência, e não o contrário. Com isso, quero dizer que o planejamento e tudo mais que fundamenta a gestão são essenciais para a sustentabilidade de um negócio ou projeto, mas eles devem ser compreendidos como instrumentos ou recursos na mão do gestor, não algo que o aprisione. O método continua a ser essencial, mas como recurso em função de um objetivo ou uma meta, como um meio e não um fim, como é visto na maioria das vezes, fazendo com que os gestores fiquem presos no cumprimento de rotinas ao invés de pensar e refletir sobre elas. Isso não significa que se almejam gestores indutivos e teóricos, mas também é preciso que as práticas e relações políticas e culturais nas instituições se alicercem fundamentalmente em ações dedutivas.

Portanto, faz-se necessário que este novo olhar ou esta nova teoria possa “libertar” tanto gestores quanto professores de conceitos “opressores” que os prendem em uma “cadeia de culpa” que não lhes permite dar conta de toda a exigência burocrática, a qual aumenta na mesma proporção da demanda. É preciso que seja propiciado o instrumental necessário para garantir o desenvolvimento de uma práxis eficaz e coerente com o que lhes está sendo exigido. Pois, muitas vezes, o gestor, em conflito por não ter clareza do seu papel ou da forma como deve desenvolver a sua função, acaba interferindo direta e negativamente na práxis docente.

Conforme Mintzberg, um dos motivos deste dilema está na forma como se olha a gestão, a partir da concepção tradicional, vinculada somente “ao planejamento, organização, comando, coordenação e controle”.⁶⁶ De fato, conforme já citado também sobre o Projeto Educativo da Rede pesquisada, estas não deixam de ser atribuições dos gestores, mas acredita-se que não com toda a rigidez a que se referem os termos acima, mas, sim, como um “‘caos calculado’ e uma ‘desordem controlada’”,⁶⁷ porque os entremeios do dia a dia da gestão necessitam de constantes adaptações e readaptações ao longo do processo.

Conforme acontece em uma sala de aula, cheia de heterogeneidade e imprevisibilidades, onde o professor, apesar de ter seu planejamento, está constantemente se adaptando e readaptando, a fim de atingir seus objetivos. Ou seja, em um ambiente de aparente desordem, pode-se encontrar o controle e, em meio ao “caos”, por meio da experiência e do conhecimento encontrar e reencontrar os caminhos para atingir os objetivos propostos.

⁶⁶ MINTZBERG, 2010, p. 17.

⁶⁷ MINTZBERG, 2010, p. 53.

Nesse sentido, faz-se necessário abrir espaços para discussão, não somente sobre as necessidades das instituições, como também sobre as necessidades dos colaboradores, sejam estes gestores ou professores, a fim de possibilitar um ambiente de parceria e compreensão em que os interesses e as necessidades de ambos possam ser considerados, construindo, desse modo, espaços para que os processos sejam pensados também a partir dos “comos” e dos “para quês” da gestão, por meio de uma visão sistêmica e com a sinergia necessária para o desenvolvimento de estratégias e ações que contemplem, a partir da visão e da missão da escola, a todos os atores envolvidos no processo educativo, proporcionando um ambiente mais adequado para a práxis.

2 O PROCESSO DA PESQUISA

Neste capítulo pretendo estabelecer um diálogo mais próximo com o interlocutor, buscando aproximar o universo da teoria, abordado da forma mais profunda no capítulo anterior, com a realidade da prática. Quando faço destaque à realidade da prática e para o confronto desta com meus estudos teóricos, quero salientar que, além de discutir sobre os achados da pesquisa de campo a partir dos instrumentos de coleta de dados e sobre a análise dos mesmos, quero também poder aproximar o leitor deste estudo de outra realidade, muitas vezes pouco abordada, porém, de um valor tremendo para que se compreendam aspectos relacionados à pesquisa que vão muito além de obtenção, elaboração e descrição de resultados. Ou seja, neste capítulo me proponho a dissertar sobre toda a demanda, a dedicação e os esforços necessários para que o pesquisador consiga encontrar aquilo que procura.

Nesse sentido, segundo Alves-Mazotti:

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificção do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes e o instrumental de coleta de análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma.⁶⁸

E, ainda, conforme Caldeira,

[...] é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior.⁶⁹

Pode-se dizer ainda que um relato mais descritivo sobre o processo da pesquisa nos pode ajudar a compreender melhor os “comos?” e os “para quês?” de cada etapa da pesquisa, assim como os imprevistos e as incertezas que a cercam, que desacomodam e exigem criatividade e muitas vezes uma grande paciência do pesquisador durante todas as etapas e os processos que comportam o desenvolvimento de um mestrado, desde a escrita do projeto e da prova de seleção, a aprovação no Comitê de Ética, até a entrega da dissertação. Principalmente, conforme esse caso, quando se trata de uma pesquisa que envolve trabalho de campo com seres humanos, onde as variáveis se tornam mais evidentes e menos fáceis de controlar, corroborando-se com Minayo quando diz que “a metodologia inclui as concepções

⁶⁸ ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 159.

⁶⁹ CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.⁷⁰

2.1 A preparação para o campo

Esta etapa implica em muita dedicação à leitura prévia de textos para a construção e a fundamentação do referencial teórico, assim como um olhar mais criterioso e aprofundado para o contexto da pesquisa, desde a localização do campo, até os espaços físicos e as pessoas que o compõem. Esse movimento se faz necessário para que, a partir da compreensão do contexto, se possa desenvolver um projeto de pesquisa não somente focado nos interesses do pesquisador, como também adequado às necessidades do espaço-tempo em que o próprio pesquisador está inserido, com vistas a intervenção para a construção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de novas possibilidades de ação e atuação em determinado segmento.

Sendo assim, pode-se dizer que um projeto enquanto é construído deve ser pensado suprir as demandas de um determinado contexto em um tempo e espaço específico e que ao mesmo tempo deve estar pautado na relevância, no sentido e no significado que o pesquisador atribui para o estudo a ser realizado.

2.1.1 O projeto

Um projeto de pesquisa em mestrado implica na busca pelo aprofundamento e na apreensão de novos conhecimentos, a partir do interesse do pesquisador e das demandas do contexto vigente. Para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, portanto, faz-se necessário direcionar energias para definir o objeto de estudo e a temática da pesquisa da forma mais adequada possível, a fim de que a escolha do tema seja abrangente o suficiente para a construção de algo novo e limitada o suficiente para que se consiga dar conta de elucidar o que está proposto no problema de pesquisa.

Escrito dessa forma pode parecer fácil, porém, na prática, torna-se algo que demanda muita energia e muito desprendimento, pois implica em aceitar que não se pode alcançar tudo

⁷⁰ MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

ou responder a todas as questões e que devem ser levados em conta vários fatores para o desenvolvimento de um projeto, como o conhecimento prévio e a experiência do pesquisador, o limite de tempo para a execução da pesquisa, a disponibilidade de espaços e materiais para o desenvolvimento do trabalho, as linhas de pesquisa e instituições disponíveis para que se apresente o projeto, assim como a escolha de um orientador que possa contribuir com cada etapa do processo.

Mesmo com todos esses cuidados sempre haverá imprevistos ao longo do caminho, atrasos, cancelamentos de reuniões e entrevistas, entre outros incidentes e inclusive acidentes de percurso que podem afetar o cronograma de trabalho de um projeto de pesquisa. Por isso é importante ter sempre uma margem de segurança no cronograma, a fim de evitar que o projeto fique comprometido, principalmente pelos riscos extras que um trabalho de campo com o envolvimento de terceiros comporta, como no caso deste estudo. Nesta pesquisa, por exemplo, mesmo antes de iniciar o trabalho de campo, por demandas administrativas, um dos primeiros imprevistos que enfrentei foi a necessidade de troca de orientação para realização do estudo proposto. Diante disso, assim como em outras situações que ocorrem ao longo de um projeto, cabe ao pesquisador ter maturidade o suficiente para aceitar as variáveis que fogem do seu controle e administrá-las da melhor forma possível, pois essas inevitáveis mudanças, quando chegam ao nosso caminho, nos desacomodam e nos ajudam no amadurecimento, nesse caso, no campo acadêmico.

Entrelaçando o relato acima com o tema desta pesquisa, que lança o seu olhar sobre os espaços educativos e principalmente sobre as implicações da forma como as relações entre os sujeitos se estabelecem nesses locais, pode-se dizer que para os atores e autores envolvidos nesse processo se torna necessária a busca pelo deslocamento de todas as partes envolvidas rumo a uma mesma unidade de ação. Isso implica principalmente em desenvolver, enquanto grupo, a capacidade de olhar para o seu contexto e compreendê-lo em seu processo histórico, respeitando e lidando com os limites e as possibilidades que se apresentam no dia a dia como oportunidades para construir coisas novas ou para fundamentar aquilo que já existe, visando o aprimoramento e o amadurecimento do todo. Nesse sentido, assim como o pesquisador tem total responsabilidade pelo gerenciamento e pelo sucesso da pesquisa, lidando com os imprevistos e redimensionando metas, o papel das equipes gestoras se torna fundamental para que a escola alcance seus objetivos de forma eficiente e sustentável. Essa percepção se torna ainda mais importante para os gestores nos dias atuais, onde as mudanças ocorrem de forma cada vez mais acelerada. Durante o desenvolvimento desta pesquisa pude comprovar que as

mudanças exigidas ao longo de um processo, quando bem administradas, tendem a se converter em um espaço propício para o desenvolvimento mútuo e de novas aprendizagens entre os envolvidos, porém, isso exige muita competência de quem está gerindo o processo, seja qual for a sua dimensão.

2.1.2 As negociações

Com o projeto pensado e estruturado, é necessário que se dê continuidade ao processo para viabilizar e sua execução. O passo seguinte, por se tratar de um estudo de caso com participação de seres humanos e outras instituições, são as negociações com os responsáveis pelos espaços elencados para o estudo. Neste caso fizeram-se necessárias várias negociações. Cabe destacar que para ter êxito nesta etapa do processo o pesquisador precisa desenvolver algumas habilidades essenciais, entre elas a capacidade de argumentação, persuasão e discernimento, assim como empatia para construir um espaço dialético adequado para a negociação. Além disso, é importante lembrar que, durante essa etapa, uma forma de facilitar o acesso ao espaço desejado e abrir as portas para o desenvolvimento da pesquisa é a capacidade de demonstrar ao interlocutor, por meio de exemplos claros e concretos, os ganhos que a instituição e as pessoas nela estão envolvidas terão ao participar do estudo.

No caso desta pesquisa, outro fator importante relacionado ao processo de negociação, conforme apresentado pela pesquisa sobre Estado do Conhecimento, citada no capítulo anterior, demonstrou ainda mais a necessidade do uso das habilidades acima. Por se tratar de uma rede privada de ensino, espaço no qual está registrado que poucos pesquisadores conseguem adentrar para realizar uma investigação desse porte, foi necessária também muita habilidade política do pesquisador para garantir o desenvolvimento desta pesquisa. Saber onde, quando, com quem e como falar nos abre ou fecha portas nesse processo, por isso deve ser observado com cuidado para não comprometer o estudo. Ainda mais, no caso específico da Rede de Ensino participante deste estudo, que possui uma estrutura organizacional piramidal, na qual existe mantenedora que norteia as ações em todas as unidades que estão sob o seu arcabouço. Desse modo, diferente de outros espaços que possuem maior autonomia, foi necessário percorrer um caminho mais longo para garantir a execução deste estudo, iniciando as negociações por níveis hierárquicos anteriores aos espaços específicos das unidades de ensino elencadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para aproximar os parágrafos acima da temática deste estudo, gostaria de destacar dois aspectos importantes que surgiram ao longo da pesquisa e que implicam diretamente na forma como se constroem as relações nas escolas pesquisadas e sobre os quais aprofundaremos a reflexão no próximo capítulo. Neste momento estaremos abordando a perspectiva do que deveria ser, para depois aprofundarmos a discussão em um confronto mais profundo com a realidade.

O primeiro dos aspectos a ser destacado está relacionado ao “ganho mútuo”, para isso os atores e autores envolvidos dia a dia da unidade de ensino precisam ter a clareza de seus papéis e suas funções e do quanto eles implicam dentro do universo escolar, assim como da necessária interdependência entre esses diferentes “fazeres”. Avançando ainda neste pensamento, é necessário considerar que esta percepção sobre a interdependência deve estar relacionada à compreensão do indivíduo sobre sua influência no todo em que está inserido a partir das contrições, assim como sobre os benefícios que este pode receber por fazer parte de um contexto maior.

O segundo está relacionado ao respeito à hierarquia e, por se tratar de uma estrutura organizada de forma piramidal, este cuidado se torna, não necessariamente mais importante do que em outras estruturas organizacionais, mas, sim, mais necessário porque a falta de observância para esta condição estrutural pode criar situações constrangedoras tanto para o pesquisador quanto para os envolvidos na pesquisa. Esse cuidado com o lugar das posições, com as funções e as relações de poder que emergem nas tramas dia a dia do pesquisador, torna-se ainda mais fundamental para que dinâmicas no ambiente específico da escola, lugar em que as coisas são feitas essencialmente por meio da relação entre as pessoas, se possam desenvolver com maior fluidez. Pode-se dizer que, para isso, conhecer o papel do gestor, do professor e do estudante e proporcionar que estes conheçam e compreendam seus papéis, respeitando os limites e as possibilidades que lhes são atribuídos, assim como os dos demais atores e autores envolvidos no processo educativo, precisa ser objeto de estudo e intervenção por parte dos responsáveis por este universo, de forma participativa e democrática.

2.1.3 A condição de neutralidade

Ao justificar a escolha do tema para esta pesquisa menciono que faço parte da rede de ensino pesquisada. Este é um fator importante a ser considerado no universo da pesquisa,

pois implica em uma escolha que pode comprometer o andamento do projeto.

Após as negociações com a Gerência Educacional, foram escolhidas as escolas participantes da pesquisa, por meio dos critérios de seleção já mencionados no capítulo anterior, porém, uma das escolas que se enquadraram nos critérios era a Unidade em que atuou. Nesse caso para manter a neutralidade na pesquisa, foi necessário o posicionamento de excluir essa possibilidade do contexto de meu estudo, a fim de não contaminar os achados e partir de posições e opiniões já preestabelecidas. O fato de estar inserido no contexto pode levar a julgamentos prévios e a um olhar parcial sobre o todo, desse modo, sempre que possível, é importante evitar esse tipo de situação.

Porém, tudo isso tem um custo, pois é sempre mais fácil atuar em contextos com os quais já estamos familiarizados, além do fato de que a escolha por incorporar somente outras unidades da rede no universo da pesquisa implica também em custos não só financeiros, como também de tempo para os deslocamentos. Por outro lado, pode-se dizer que isso é um preço que o pesquisador deve estar disposto a pagar para garantir a seriedade e a profundidade exigidas para o desenvolvimento de um estudo dessa amplitude, a fim de que se encontrem resultados com a maior imparcialidade e a maior coerência possíveis. Principalmente quando se trata de um estudo que procura compreender as coerências e incoerências existentes em determinado contexto.

Voltando o olhar para o contexto deste estudo, pode-se dizer que esta condição de neutralidade nas ações e na tomada de decisões se faz necessária, também no dia a dia das escolas, mas isso exige muita habilidade por parte dos envolvidos nos processos escolares. Portanto, é importante deixar claro que essa neutralidade está relacionada a uma condição ativa, de busca e de constante vigilância sobre o seu fazer, que deve estar pautado em fatos e dados concretos, registrados de forma adequada para fundamentar as tomadas de decisão. Essa é, sem dúvida, uma autêntica questão administrativa que se relaciona a observar o contexto, compreender o que está acontecendo e tomar decisões adequadas a partir de uma posição que considere os diferentes lados da situação, para a partir daí agir de maneira propositiva, a fim de possibilitar que os direcionamentos diante de determinada circunstância sejam dados acima dos interesses pessoais, mantendo o foco no todo e na missão e na visão propostas pela Rede.

2.1.4 As escolas

Enquanto pesquisador e para manter a coerência com o meu discurso até este momento da pesquisa, antes que entrar em contato com as escolas que se enquadraram nos critérios de seleção, solicitei à Gerência Educacional que entrasse em contato com cada uma delas para verificar a disponibilidade para a participação na pesquisa, somente depois disso que comecei a dialogar com os gestores de cada uma para organizar as primeiras inserções em cada Unidade.

Para me apropriar melhor dos espaços da pesquisa de campo, após contatos prévios por telefone e e-mail, marquei uma reunião na própria Unidade de Ensino, para que eu pudesse me apropriar melhor das condições e do contexto que se apresentariam para o desenvolvimento da pesquisa. Este contato, apesar de exigir tempo e deslocamento, é importante, pois permite ao pesquisador ampliar ainda mais o seu olhar sobre o contexto de estudo e aproveitar esses dados para a organização do instrumental necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Vale ressaltar que esses dados podem ser abstraídos não somente do contato com as pessoas, como também daquilo que muitas vezes passa despercebido, como a organização dos espaços, cartazes e outros materiais expostos, a distribuição dos grupos no ambiente, no tratamento entre as pessoas, etc. Ou seja, muitas vezes, aquilo que está “invisível” tem muito mais a nos dizer do que aquilo que está aparentemente claro diante de nós.

Realizando uma analogia, pode-se dizer que esse olhar para o “invisível” é uma competência importante, tanto para gestores, quanto para professores, que em seus contextos estão sempre imersas e implicadas em um contexto maior, pois as relações na escola estão enraizadas muito além do aqui e agora. Se os atores e autores envolvidos no ambiente educativo mantiverem seus olhares focados somente em fragmentos do todo, dificilmente conseguirão dar conta de resolver os dilemas do dia a dia da instituição de maneira coerente.

Outro fator importante neste primeiro contato foi a possibilidade de conversar com os gestores sobre os critérios de seleção para os participantes da pesquisa e também que a opção de participar deveria ser voluntária. Digo isso, lembrando que em uma estrutura piramidal muitas vezes as pessoas podem se sentir constrangidas a participar de atividades, quando solicitadas por seus “superiores”, mesmo não querendo.

Portanto, com um olhar mais acurado sobre essa questão, entende-se que superficialmente pode haver a percepção de um engajamento que na realidade não existe, pois

se constitui em um pseudoengajamento. Essa situação pode passar despercebida para aqueles que ocupam a posição de liderança da escola, seja na sala de aula ou fora dela. Porém, é importante destacar que, para possibilitar a aproximação entre os atores e autores do universo escolar, se torna importante que essas questões que geram aproximações e distanciamentos, sejam consideradas no dia a dia, como foi feito no caso desta pesquisa.

2.1.5 A Aprovação para o estudo

Ao concluir esses passos iniciais para o desenvolvimento deste estudo de caso, de forma concomitante foi necessário submeter o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética do PPG, para aprovação do estudo com seres humanos. Pode parecer estranho ter todo esse trabalho, para depois solicitar a aprovação da pesquisa, porém, seria insensato aprovar algo sem que se tivesse garantida da viabilidade para a sua realização. Esse movimento implica em planejamento e deve ser inerente a qualquer pesquisador, assim como deveria ser inerente para qualquer gestor, pois sem a elaboração de um plano adequado qualquer projeto se tornaria inviável. Saliento ainda que, quando se fala em planejamento, em qualquer instância ou dimensão, é necessário lembrar que esse é um termo que não deve ser visto de forma reducionista, mas com toda a seriedade, a responsabilidade e a flexibilidade que carrega, pois isso é que garante o sucesso em sua execução.

Com o projeto aprovado foi aberto o espaço para avançar nos contatos com as escolas e organizar o cronograma das observações e das entrevistas em cada uma delas. Sendo assim, a partir desse “sinal verde”, foi possível sair para o campo de forma definitiva.

2.2 O Campo

Falar sobre o espaço do campo nesta pesquisa implica em falar do incerto, do imprevisto, da paciência, do foco nos objetivos da pesquisa, das distrações, da tolerância, dos limites e das possibilidades que esse universo cheio de variáveis oferece e que exigem um olhar atento a cada detalhe.

É possível dizer que se parte do lugar seguro da definição do tema, da construção do referencial teórico, da escolha das opções metodológicas, da construção do Projeto de Pesquisa, das negociações, da aprovação para o desenvolvimento da pesquisa, para um lugar

totalmente novo e inquietante, onde o que está para acontecer depende também de outras pessoas e o controle não está mais somente nas mãos do pesquisador. Por outro lado, esses riscos nos enchem de possibilidades, pois nesse processo de interação podem estar escondidas riquezas que o espaço entre quatro paredes nunca poderia mostrar.

Cabe, portanto, ao pesquisador buscar a maneira mais adequada de utilizar o seu instrumental e conduzir as situações em campo para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Para tanto, além de estar bem alicerçado pelas etapas anteriores da pesquisa, é preciso ao mesmo tempo em que o pesquisador esteja aberto epistemologicamente e empiricamente para o que não está previsto. Somente dessa forma, no confronto entre a teoria e a prática, é que o pesquisador poderá verificar se aquilo que ele supõe está coerente com a realidade visitada, e isso exige abertura para rever convicções quando estas não forem mais adequadas à realidade existente.

2.2.1 O instrumental

Conforme já foi mencionado no capítulo anterior, para que a coleta de dados na pesquisa de campo seja mais completa, proporcionando subsídios para que a análise seja mais aprofundada, é importante que se faça uso de múltiplas fontes de informação. Neste estudo, além da análise de documentos, se fez uso de observações e entrevistas que ajudaram a enriquecer e fundamentar de forma significativa os achados da pesquisa. Para a realização dos registros foram utilizados blocos de notas, um gravador e ferramentas digitais que possibilitaram a obtenção de um volume de dados maior e de maneira mais rápida.

Portanto, é possível destacar que a forma como esses dados são alocados e interpretados implica diretamente na produtividade e no andamento da pesquisa. Nos processos institucionais essa dinâmica pode ser vista de forma semelhante, pois, além de ser inegável que os registros são essenciais para o desenvolvimento e a avaliação de qualquer processo, também é pertinente registrar que a forma como os mesmos são “tratados” revela o desejo ou não que a instituição tem de olhar para si com maior profundidade. Afinal, os registros nada mais são do que recursos que nos possibilitam lançar um olhar mais profundo sobre o objeto que se deseja conhecer, porém, chegar a esse lugar inexplorado implica em ação, deslocamento e muitas vezes abertura para um perceber novo.

Nos próximos parágrafos estarei dissertando sobre os instrumentos de coleta e análise

de dados utilizados para esta pesquisa, assim como sobre algumas situações vividas, enquanto pesquisador, ao longo destas etapas do processo.

2.2.1.1 As observações

Apesar de ser trabalhoso e cansativo, devido à necessidade de analisar o ambiente a abstrair os detalhes pertinentes ao estudo da forma mais precisa e imparcial possível, o processo de observar se torna um elemento enriquecedor na contribuição da análise dos dados de um projeto pesquisa. Em primeiro lugar por não deixar que as impressões e as apreensões sobre os lugares pesquisados fiquem perdidos na memória, além disso por possibilitar a construção de uma “arquitetura” para abarcar o espaço e o entorno dos locais destinados à realização das entrevistas.

Durante o período em que se está no campo, tudo deve ser observado, desde a entrada até a saída do pesquisador, pois cada pessoa desde o olá até o adeus ao porteiro, cada cena ou espaço de estrutura física, tem muito a nos dizer. Mesmo que na hora possa não parecer pertinente, o confronto do que está sendo observado com outros espaços pesquisados, com as entrevistas e com os outros instrumentos de coleta de dados sempre pode nos trazer um elemento elucidador para concluir alguma análise.

Gostaria de destacar que o espaço da recepção, dos pátios e da sala dos professores foi solo fértil para o registro de importantes contribuições para desenvolver a análise dos dados. Principalmente, por evidenciar aproximações e distanciamentos não somente nas escolas, como também entre as escolas pesquisadas e essas informações, confrontadas com os demais instrumentos de coleta, foram muito úteis no momento da escrita análise dos dados e das conclusões deste estudo.

Para o registro das observações foi utilizado um caderno de anotações sem linhas, permitindo também a realização de desenhos para auxiliar a lembrar tanto dos fatos e dados, como também do ambiente físico em cada etapa da pesquisa, mesmo que a descrição do ambiente já estivesse registrada no texto da observação. Além do caderno tradicional, foi utilizado também um recurso digital para a coleta das informações, por meio de um aplicativo que simula um bloco de notas. Esse recurso foi utilizado em momentos mais informais, principalmente para desenhos ou para registrar tópicos que posteriormente seriam transcritos para o bloco de notas tradicional, sendo assim esse recurso serviu de apoio para o instrumento principal escolhido para compilar de forma organizada cada registro de observação. Cabe

destacar ainda que a forma que os textos foram estruturados no bloco de notas não seguiu a composição de um texto tradicional, mas se comportou de forma híbrida, entre desenhos, parágrafos descritivos e tópicos ou palavras-chave consideradas pertinentes para ajudar no resgate histórico do processo de pesquisa.

Nesse sentido, gostaria de dizer que defendo o posicionamento de que o pesquisador deve encontrar uma forma própria para efetuar os seus registros, sendo esta adequada aos seus processos cognitivos e de memorização, desde que mantenha a rigorosidade necessária para que os dados sejam guardados de forma adequada. Digo isso inclusive porque seria incoerente dissertar no primeiro capítulo sobre “ultrapassar formas tradicionais de pensar e agir” e manter no meu processo de trabalho formas tradicionais, sem tentar, pelo menos um pouco, construir algo diferente, mais adequado ao contexto da minha pesquisa e a minha forma de apreender e perceber o mundo.

2.2.1.2 As entrevistas

As entrevistas se constituem no elemento principal de análise dos dados para esta pesquisa. Devido à importância deste instrumento e para tentar conduzir o processo de maneira que as respostas fossem o mais fiel possível, foi necessário o uso de algumas estratégias. Por exemplo, antes de entrar mais especificamente no roteiro de perguntas procurei sempre encontrar alguma forma de desenvolver empatia com o entrevistado para que ele pudesse se sentir mais a vontade no momento de responder as perguntas. Considerei este artifício necessário, pois, já nas primeiras entrevistas, percebi que alguns participantes tinham certo receio ao responder as questões do roteiro elaborado e, ao começar o encontro por outras questões para "quebrar o gelo", no momento de responder as perguntas elencadas para a entrevista o entrevistado já respondia com muito mais facilidade.

Independente de todos esses cuidados, quando se elabora um roteiro, o pensamento inicial que vem à mente é que se fará as perguntas, que o interlocutor dará as respostas e que a partir daí se terá em mãos os dados para a interpretação dos resultados. Porém, ao começar a realização das entrevistas sempre surgem imprevistos, algumas vezes o interlocutor se torna evasivo nas respostas e em outras vezes incisivo; em ambos os casos essas questões dificultam o aprofundamento dos demais aspectos a serem observados. Por outro lado, para que se tenha uma noção da complexidade de um processo de pesquisa, essas mesmas questões que se apresentam como dificuldades, nos elucidam outros aspectos, que ficam nas

entrelinhas e dependem dos olhos atentos do pesquisador que, além de conduzir a entrevista para o rumo desejado, precisa também tentar compreender os “porquês” dessas fugas ou dos desvios de foco durante a entrevista. Isso é o que se chama de “entremeios do discurso”.

Outras vezes fatores externos como barulhos e o ambiente inadequado impedem a concentração para a entrevista. Diante dessas situações cabe ao pesquisador se perguntar por que este lugar foi destinado para a entrevista em detrimento do outro. Por que algumas escolas já tinham um local definido e adequado para a entrevista e outras não se preocuparam com isso? Esse olhar pode ainda ser mais criterioso, analisando por que algumas pessoas demonstraram a preocupação em destinar um bom local para a entrevista e outras não. Por que entrevistas com professores em alguns momentos foram realizadas ao lado da sala da direção? Sabendo-se que a parede é fina e permite a passagem de som. Nesses momentos é importante que o pesquisador tente encontrar um local mais neutro e adequado para a realização da entrevista, a fim de não comprometer as respostas.

Para responder a essas questões e driblar esses obstáculos, porém, é necessário que o pesquisador tenha profundo conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, assim como firmeza e capacidade de persuasão, para conduzir as demandas que surgirem durante a sua atuação em campo. Digo isso, não no sentido de manipular o contexto, ou de direcionar o conteúdo das respostas dos entrevistados, mas para que se consiga interagir com o meio, a fim de criar um ambiente adequado às necessidades do estudo, nesse caso para as entrevistas.

Para a execução das entrevistas neste estudo, foi utilizado um gravador digital que serviu para armazenar o registro completo das falas realizadas e, além disso, durante o procedimento, se fez uso de um pequeno bloco de notas no qual era registrado o tempo cronológico de gravação. Sendo assim, toda vez que o pesquisador percebia que uma fala seria pertinente e que poderia se constituir em uma possível categoria de análise no período de trato com os dados, era efetuada uma marcação do tempo exato da mesma no bloco de notas. Esse procedimento também serviu comparativo para facilitar e fundamentar a verificação da pertinência das falas dos entrevistados no momento da escuta e da transcrição das entrevistas.

2.2.1.3 A escuta e a transcrição

Escutar, no caso desta pesquisa, vai além de simplesmente ouvir, pois, conforme citado no capítulo um, a teoria que norteia esta “escuta” é a análise do discurso e, para tanto, é preciso ir além das palavras que emergem na superfície, alcançando o que está “escrito” nas

entrelinhas, por trás das palavras, na profundidade do discurso.

Para a execução desse processo de escuta foi utilizada como estratégia a realização de várias escutas que ajudaram a levar a análise dos dados coletados para além do que está no superficial. A primeira escuta foi no momento da entrevista e, conforme citado anteriormente, nesta hora já foi realizado em um bloco de notas o registro dos pontos mais pertinentes de cada fala naquele tempo e espaço. Depois disso, após possibilitar um certo tempo para que se desse o distanciamento necessário do conteúdo das entrevistas, a fim de voltar às mesmas sem ter as falas tão recentes na mente, foi realizada uma segunda escuta. Isso possibilitou a confirmação de falas já consideradas pertinentes nos registros da primeira escuta, assim como a assunção de novas falas e o descarte de outras que perderam a sua força. Com isso, pode-se ampliar as percepções e lançar um olhar mais maduro e aprofundado sobre as falas registradas nos contatos com os participantes da pesquisa. Para confirmar os registros anteriores e legitimar as interpretações iniciais das categorias que se demonstraram mais pertinentes a partir das duas primeiras escutas, foi realizada uma terceira escuta das entrevistas, dessa vez, ainda como as anteriores, com seu conteúdo integral e com os registros no bloco. Nesta escuta houve poucas mudanças relacionadas ao que já havia sido considerado pertinente para desenvolver o processo de categorização e análise dos dados coletados nas entrevistas.

Em cada uma das três escutas, foi utilizado o procedimento de registrar no bloco de notas o tempo cronológico da entrevista em que apareciam as falas consideradas pertinentes para o estudo. Para não correr o risco de contaminar os registros de uma escuta com os registros da outra, no caso das três primeiras escutas individuais por participante, houve o cuidado de se utilizarem páginas diferentes do bloco de notas para anotar o tempo em que apareciam as falas pertinentes em cada uma dessas escutas. Por fim, foi possível realizar um comparativo entre os registros das três escutas para que se pudesse verificar quais eram as falas que foram consideradas relevantes em pelo menos duas delas. Estas falas foram selecionadas para compor o foco principal das categorias de análise. As falas que apareceram somente uma vez na composição das escutas, apesar de menos relevantes em um primeiro olhar, também foram registradas como garantia, no caso de surgir uma nova ideia ao longo do processo de análise dos dados.

Depois desta etapa, com os tempos das falas mais relevantes registrados e separados a partir do comparativo das três escutas, foi realizada uma última escuta, agora somente dos pontos elencados em cada entrevista, para que se pudesse realizar a transcrição destes fragmentos em ordem de relevância, para posterior categorização.

A estratégia de escuta realizada nesta pesquisa, apesar de demandar mais tempo do que uma transcrição convencional, se demonstrou profundamente enriquecedora e reveladora, pois a cada momento de escuta era possível ouvir algo novo e ao mesmo tempo revisitar o espaço-tempo da entrevista, os sons do ambiente, o tom de voz, a intensidade das falas, as pausas, os suspiros, as risadas, enfim, detalhes que o texto escrito não consegue comportar. Este procedimento, portanto, trouxe mais vida e riqueza à interpretação dos dados, assim como possibilitou uma maior aproximação entre os dados das entrevistas com os dados coletados nas observações, pois cada vez que se ouvia a voz do entrevistado, remetia-se também a mente para aquele momento e aquele lugar.

Com os dados coletados em mãos e também trabalhados de maneira minuciosa, foi possível continuar o processo de trato com os mesmos para concretizar as categorias e subcategorias de análise e principalmente a finalização da análise propriamente dita. O processo de construção dessas etapas do trabalho será mais detalhado no próximo capítulo, no qual será dada atenção especial aos resultados do trabalho de campo deste estudo.

2.2.2 As dificuldades encontradas

Pesquisar é formidável, pois nos ajuda a ir além de algo que já nos é familiar e, quando essa possibilidade de exploração extrapola os espaços das bibliotecas, dos sites da internet, dos laboratórios e nos leva ao campo, o processo pode ser ainda mais enriquecedor, porém, exige também mais esforço e mais determinação do pesquisador. Esse esforço se dá principalmente pelo fato da pesquisa de campo reduzir as chances de "controle" por parte do pesquisador.

Ao sair para o campo, o responsável pela pesquisa precisa estar ciente de que estará sujeito a diversas circunstâncias que não pode controlar. Essa atenção precisa estar voltada tanto para os participantes da pesquisa que são sujeitos que precisam ter suas subjetividades respeitadas e observadas com cuidado para que se possa alcançá-los da maneira mais adequada para que se atinja os objetivos da pesquisa, assim como para outros fatores como as distâncias a serem percorridas para chegar ao campo de pesquisa, o trânsito, fatores climáticos, entre outros que não são controláveis e podem gerar atrasos no cronograma de trabalho.

Por isso, acredito que não seria justo adentrar diretamente nos achados da pesquisa, sem falar como esses fatores que fogem ao nosso controle interferiram no trabalho de campo

deste estudo e como essas circunstâncias podem interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento do processo de trabalho.

Destaco também que é importante explorar esse tema, pois implica em algo que é inerente a esse estudo e está relacionado à gestão, que é a capacidade de gerenciamento de conflitos, de circunstâncias adversas e de adaptação as mudanças que ocorrem de forma cada vez mais acelerada no contexto atual. Dessa forma, os relatos que estão registrados a seguir a partir da experiência de gestão dessas questões por parte do pesquisador, podem compor um diálogo com os achados que serão apresentados no próximo capítulo e com o que está descrito no referencial teórico, e assim auxiliar na compreensão dos resultados encontrados a partir desse estudo.

2.2.2.1 O plano inicial

O plano inicial para este trabalho de campo estava constituído em um processo de sessenta dias entre a primeira e a última entrevista. Para tanto, foi realizada uma negociação para organizar a logística do trabalho, estabelecendo datas e prazos para que o desenvolvimento da pesquisa em cada uma das três escolas envolvidas pudesse ser realizado com uma margem de segurança de quinze dias, caso ocorresse algum imprevisto.

Portanto, é bom lembrar o quanto é importante para o pesquisador que irá realizar uma pesquisa de campo, ter um tempo extra para que, em caso de imprevistos ao longo do percurso, se possam rever prazos, não somente para dar conta dos interesses da pesquisa, como também para adequar as novas necessidades às possibilidades dos espaços a serem pesquisados. Nesse sentido, pode-se dizer que já é oportuno deixar claro para os participantes da pesquisa que algumas adaptações poderão ser necessárias ao cronograma ao longo do estudo. Esses cuidados se devem, principalmente, por se tratar de um processo em que a participação das escolas e dos sujeitos envolvidos no estudo se dá de forma voluntária e sem remuneração, e nesse caso o pesquisador fica em uma situação muito delicada por depender essencialmente da “boa vontade” dos seus participantes envolvidos no estudo de caso.

Ao organizar o plano inicial, foram projetadas três visitas a cada escola. A primeira visita foi programada com a finalidade de determinar o cronograma de trabalho nas escolas e também para delinear de forma mais concreta e objetiva a modalidade como seria desenvolvido o projeto de pesquisa para os responsáveis por cada uma destas unidades de ensino. Para dar continuidade ao primeiro, o segundo e o terceiro contatos foram definidos

com a finalidade de cumprir o cronograma proposto para a realização das entrevistas e das observações.

Em termos de logística, o processo previsto para a execução do cronograma inicial projetado desde o primeiro contato seria desenvolvido ao todo em nove dias que comportariam os três momentos de trabalho dentro de cada unidade de ensino, somando vinte e duas horas de trânsito e 900 km rodados para as idas e vindas e 72 horas dentro das escolas. Uma demanda perfeitamente aceitável para um estudo desta dimensão, que ainda contava com uma boa margem de segurança para imprevistos, em torno de 20% de tempo extra para essa demanda.

Porém, como pode acontecer não somente no âmbito da pesquisa, como também em outros lugares, como, por exemplo, no espaço da gestão, mesmo com planos estruturados e organizados, podem acontecer situações que nos exigem novas demandas, negociações e renegociações. Para tanto, tanto pesquisadores quanto gestores, sujeitos responsáveis por um projeto, precisam ter uma habilidade tremenda de se adaptarem e readaptarem aos novos contextos que surgem, assim como superar a frustração e reconhecer que nem tudo pode ser planejado e que há fatores que fogem ao controle. Portanto, uma grande competência a ser desenvolvida por esses sujeitos é a capacidade de conseguirem se adaptar e readaptar aos novos cenários, onde as considerações iniciais sobre as possíveis implicações de algo não alcançaram em um primeiro momento.

Nas próximas linhas estaremos falando um pouco sobre essas questões, sobre o que não se prevê, sobre como é possível e necessário lidar com o imprevisto e sobre como aquilo que pode parecer comprometedor para o processo pode se converter em algo enriquecedor, dependendo da forma como for administrado.

2.2.2.2 A realidade

Ao me deparar com a realidade de campo desta pesquisa, descobri "na pele" que às vezes nem tudo o que se planeja ou imagina acontece como esperamos. Diante disso, duas frases que anotei, não me lembro onde, sempre me vinham à mente, uma atribuída a Sófocles e outra a Aristóteles e, apesar de não ter convicção de que sejam deles, resolvi citá-las, pois não seria justo escrevê-las como minhas. Independente de quem as tenha escrito, falam muito sobre o que vivi durante o trabalho de campo e ajudam a materializar de forma escrita parte do meu aprendizado neste estudo. A primeira, atribuída a Sófocles, diz que "é preciso

aprender com a prática, pois, embora você pense que sabe, só terá certeza depois que experimentar”. E a segunda, conferida a Aristóteles, destaca que “o que temos que aprender a fazer aprendemos fazendo”. Ou seja, a teoria nem sempre conversa com a prática da maneira harmoniosa que imaginamos e durante a prática cabe a nós proporcionarmos um espaço para que, através do dialogo, ambas, teoria e prática, possam lidar com as aproximações e os distanciamentos que surgem no caminho.

Como explicitado nas frases acima, foi na prática, durante a execução do trabalho de campo, que descobri que nem sempre aquilo que planejamos se realiza conforme esperamos, principalmente em espaços expostos a variáveis que vão muito além do nosso alcance e às vezes até do alcance dos participantes da pesquisa. Nesse momento foi necessário aprender a lidar com o medo e a frustração de não dar conta da tarefa devido aos prazos e outras questões.

A partir dessas experiências, pude perceber que, além de todos os cuidados prévios com o planejamento e com as minhas próprias necessidades, um fator determinante para o sucesso na coleta de dados é manter uma boa relação com os participantes da pesquisa, compreendendo as suas necessidades e em muitos momentos sujeitando-se às suas demandas, mesmo que isso possa implicar na alteração do cronograma da coleta de dados. Sendo assim, pode-se dizer que é melhor ser flexível e aceitar algum ou alguns atrasos e outras adaptações no processo, desde que não interfiram no solo epistemológico escolhido para o estudo, do que comprometer a profundidade da pesquisa com a perda de registros que podem fazer toda a diferença, devido a uma rigidez estrutural muitas vezes desnecessária.

Para tanto, foram necessárias renegociações não só com os participantes da pesquisa, como também com o PPG ao qual estou vinculado, pois qualquer alteração nos prazos de entrega precisa estar muito bem fundamentada e argumentada. Nesse sentido, é importante compreender que essas negociações e renegociações implicam observar o todo, porque é necessário haver sinergia entre o pesquisador, o PPG e os participantes da pesquisa, para que, a partir do olhar sobre as necessidades de cada um, possa haver consenso na busca de alternativas para o sucesso da pesquisa, garantindo a execução e a conclusão do trabalho no tempo exigido pela CAPES.

No caso do PPG, foi solicitada uma prorrogação do prazo para a execução da pesquisa, por meio de requerimento oficial, o qual foi aceito pela Comissão de Pós-Graduação, devido à comprovação dos fatos que levaram ao atraso, dada a pertinência da pesquisa.

Quanto às escolas, nas duas primeiras participantes da pesquisa o cronograma não fugiu muito do planejado, sendo que na primeira foi necessário um dia extra de visita devido à ausência de um professor e na segunda foram dois dias devido a alterações no cronograma de atividades da escola. Já o espaço da terceira escola foi o que mais gerou transtornos para o cumprimento da meta proposta. Um desses fatores foi a demissão, dias antes da realização das entrevistas, de um dos gestores principais da escola, com o qual havia realizado todas as negociações. Por esse motivo tive que retomar todo processo do zero com o novo gestor responsável e felizmente ele se enquadrava nos critérios de seleção para o estudo. Essa situação atrasou meu cronograma em trinta dias, “estourando” em dezoito dias a margem de segurança que eu me havia proposto inicialmente.

Após a renegociação com este novo gestor, já na execução do trabalho de campo, houve muitos problemas devido à desorganização por parte da equipe de gestão em atuação naquele momento, principalmente para a execução das entrevistas, o que exigiu de mim muita paciência e muita tolerância enquanto pesquisador, pois os problemas foram desde a marcação de entrevistas em dias em que o participante não estava na escola até o cancelamento de datas sem aviso prévio à visita, fazendo com que um processo que implicaria em três visitas se convertesse em nove, atrasando o trabalho em mais vinte dias.

Pensando nisso, pode-se dizer que os fatores que geraram maior transtorno para a conclusão da coleta de dados deste estudo foram tanto circunstâncias externas à terceira unidade de ensino participante do estudo, como no caso da demissão do gestor, quanto internas, como a desorganização para a execução das entrevistas.

Por um lado isso implicou em mais tempo dentro das escolas e logística dedicada aos deslocamentos, o que num primeiro olhar é negativo, por outro possibilitou uma oportunidade a mais de observação e de coleta de dados para a pesquisa. Conforme dito anteriormente, as circunstâncias que surgem diante de nós podem ter um viés melhor ou pior, dependendo da forma como forem administradas. Por isso, para tirar proveito do que teriam sido somente transtornos, aproveitei as visitas que teriam sido feitas em vão para aprofundar meus registros de observações e, assim, com paciência, pude garantir a coleta de dados e completar o trabalho de campo proposto para este estudo.

2.2.2.3 O resultado

O ônus disso tudo é que, ao invés dos sessenta dias planejados para o processo da

coleta de dados, foram cento e dez, trinta a mais para a renegociação e mais vinte para a realização das entrevistas e as observações que restavam. Assim como, ao invés de 900 km rodados, foram 1800 km, ao invés de vinte e duas horas na estrada, foram quarenta e seis e, ao invés de 72 horas, foram mais de 100 horas dentro das escolas. Com toda essa demanda extra, o comprometimento do pesquisador é ainda mais exigido, pois implica em muitos finais de semana e horas de sono a menos para que se possa dar conta de toda a necessidade imposta por uma pesquisa desse porte.

A partir dessa vivência, apesar das dificuldades apresentadas no processo, percebo que o fato de conseguir lidar com as pedras no caminho e alcançar todos os resultados propostos para o trabalho de campo me deixa um saldo positivo, pois me ajudou a amadurecer como pesquisador, a desenvolver novas competências de negociação e a conhecer uma capacidade de tolerância e paciência em mim que até então não conhecia. Isso, obviamente, sem considerar todas as descobertas pertinentes a este estudo e sobre as quais iremos falar no capítulo a seguir e nas conclusões.

3 UM OLHAR REFLEXIVO - A ANÁLISE DE DADOS

Conforme Schön, “a formação para uma prática reflexiva é, sem nenhuma dúvida, uma condição necessária [...]; pois, de que outro modo, podem os profissionais aprender a ser inteligentes, se não é através da reflexão sobre os dilemas das práticas?”⁷¹ Além disso, faz com que se perceba que, na medida em que se escreve, já se reflita, ressignificando as limitações das presentes percepções.

Portanto, trabalho intenso com o material de que se dispõe, a partir do cruzamento de informações que em um primeiro momento podem parecer desconexas, possibilita a interpretação de respostas, notas e textos que são codificados e reduzidos a categorias que ajudam a classificar, com mais objetividade, essas diferentes fontes de informação.

“Quando inicia um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados”.⁷² Esse fato não significa a inexistência de uma previsão de planejamento e execução e sim de uma postura flexível frente aos imprevistos do caminho conforme apresentado no capítulo anterior.

Segundo Miles e Huberman,

[...] a redução de dados refere-se ao processo de seleção, concentração/convergência/focalização, simplificação, sumarização/redução e transformação dos dados brutos que aparecem nas anotações manuscritas da pesquisa de campo. [...] a redução de dados ocorre continuamente por toda a vida de qualquer projeto orientado qualitativamente. Na verdade, mesmo antes dos dados serem realmente coletados, uma redução de dados antecipatória está acontecendo na medida em que o pesquisador decide qual o modelo conceitual, [...] locais, quais perguntas de pesquisa [...]. Na medida em que a coleta de dados prossegue, há mais episódios de redução de dados.⁷³

Desse modo, entende-se que a “a redução de dados não é algo separado da análise. Ela é parte da análise”,⁷⁴ se desenvolve por meio de um processo dinâmico, sem uma temporalidade definida, se constitui desde o início da pesquisa e ganha força no final, onde se possui uma quantidade maior de subsídios para estudo.

⁷¹ SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992. p. 11.

⁷² BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. p. 83.

⁷³ MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park, California, 1984. p. 64. (Sage Publications).

⁷⁴ MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M., 1984, p. 64.

3.1 A organização dos dados

O material coletado precisa ser categorizado e organizado conforme os critérios previamente definidos para o estudo, porém, cabe lembrar que, por se tratar de uma pesquisa com enfoque teórico metodológico qualitativo, se espera uma flexibilidade destes critérios para que sejam adequados às demandas do processo. Esta etapa de categorização exige apesar de bastante esforço e tempo do pesquisador e, apesar de não ser prioritariamente analítico, proporciona uma base significativa para o processo de análise propriamente dito.

Portanto, os dados coletados e registrados nos diários de campo, em trechos de entrevistas e na memória do pesquisador, que se constituem em expressões recorrentes e significativas, estabelecem os elementos em torno dos quais são discutidas as hipóteses e construídas reflexões. Nesta etapa da pesquisa, é preciso manter um olhar sensível aos dados coletados e também sustentado pela teoria, como se a base teórica fosse o fio de Ariadne, que guia a entrada e a saída do labirinto que foi construído por todo o material abstraído do trabalho de campo.

A legitimidade e a confiabilidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem da capacidade do pesquisador de construir o processo dialético necessário entre a teoria e a empiria, a fim de compreender as aproximações e os distanciamentos que este diálogo gera em torno de um objeto de pesquisa. Para tanto, vale ressaltar que esse processo implica em esforço, leitura e experiência do pesquisador nas e sobre as diferentes realidades, pois essa vivência o auxilia a captar sinais muitas vezes invisíveis, a descrever práticas, a atribuir sentido a gestos, palavras e lugares, entrelaçando os achados das fontes teóricas com os dados dos materiais empíricos para ampliar a compreensão sobre o universo do estudo.

Mesmo que não seja necessário seguir rigorosamente essas etapas, entendo que elas são importantes para assessorar o pesquisador a compreender as formas como os sujeitos pesquisados se comportam, constroem significados e expressam suas experiências. Vale ressaltar que, mesmo com todos esses subsídios, os “[...] modelos sempre vão ser uma simplificação grosseira da realidade”⁷⁵ apreendida pelo pesquisador.

Para Peirano,

⁷⁵ FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan.-abr., 1999, p. 58-78. p. 76 Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased10.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

A experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no local da pesquisa entre pesquisador e pesquisados.⁷⁶

Segundo Lüdke e André, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.⁷⁷

Desse modo, para atingir os objetivos propostos para a pesquisa é importante “saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos”⁷⁸ adequados as necessidades do estudo.

Ainda, conforme Saviani, para a realização de um trabalho de investigação devemos seguir uma estrutura, desde o início do processo, ao

[...] realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em conseqüência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.⁷⁹

Portanto, destaco ainda os seguintes aspectos da análise dos dados:

Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos, ao menos, sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.⁸⁰

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa qualitativa proporciona a possibilidade de olhar para o objeto de pesquisa, a partir de várias dimensões por meio de diferentes técnicas propostas para a coleta de dados. Portanto, os métodos utilizados na pesquisa qualitativa contribuem para uma coleta de dados ampla e possibilitam a apreensão do caráter multidimensional do campo pesquisado “em sua complexidade e em seu dinamismo

⁷⁶ PEIRANO, Mariza; *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 9

⁷⁷ LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p. 1.

⁷⁸ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997. p. 106.

⁷⁹ SAVIANI, Dermeval. *Concepções de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base*. Educação Brasileira, Brasília, n. 13, p. 159-168, 2. sem. 1991.p. 163

⁸⁰ ORLANDI, Eni Pucinelli. *Análise de Discurso: princípios e fundamentos*. 3. ed., Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 9.

próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão”⁸¹ durante o trabalho de campo, para a análise dos resultados e para a apresentação dos resultados da pesquisa.

Desse modo, conclui-se que o trato com os dados ocorre de maneira transversal, ao longo de todo o processo de pesquisa constituindo-se em

[...] uma montagem organizada de informações que permitam a tomada de ações e conclusões com base em inferências a partir de evidências ou premissas. [...] organizadas em uma forma imediatamente acessível e compacta, para que o analista possa ver o que está acontecendo.⁸²

Após a categorização e a análise interpretativa dos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas, a partir deste ponto do texto estarei me referindo aos aspectos mais significativos encontrados neste estudo, tomando por referência três categorias, subdivididas cada uma em duas subcategorias que se foram constituindo durante o processo de construção desta pesquisa, respaldadas pelos diários de campo e outros documentos. Estas categorias se legitimaram e ganharam força a partir da análise mais aprofundada das entrevistas realizadas.

As categorias e subcategorias sobre as quais iremos dialogar a seguir estão organizadas da seguinte forma:

- As Equipes Gestoras, com as subcategorias O olhar do gestor sobre a sua práxis e O olhar do professor sobre a práxis das equipes gestoras;
- O Papel do Professor, com as subcategorias As possibilidades na práxis docente e Os limites na práxis docente;
- A Gerência Educacional, com as subcategorias A visão das equipes gestoras e A visão dos professores.

3.2 As categorias de análise

Segundo Fonseca, ao

⁸¹ ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005. p. 49.

⁸² MILES; HUBERMAN, 1984, p. 67.

[...] comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita.⁸³

Nesse sentido, pode-se dizer que, quanto a maior a possibilidade de ouvir diferentes sujeitos em um determinado lugar, maiores são as chances de compreender este contexto sob diferentes prismas. Além disso, as falas dos sujeitos são importantes na busca de respostas sobre os espaçotempos em que se inserem, pois estão sempre impregnadas daquele lugar e por isso deixam de ser isentas, ou produtos só daquele determinado sujeito, mas, sim, daquele sujeito em determinado contexto.

Conforme Mussalin,

[...] o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...], a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.⁸⁴

Estas afirmações puderam ser confirmadas ao longo do processo quando em muitos momentos durante as entrevistas, principalmente no início das falas, tanto gestores quanto professores se mostravam constrangidos ao abordar determinados assuntos. Isso pode ter acontecido devido à estrutura em que estavam inseridos, que se organiza de forma piramidal em que aparentemente o cuidado com as relações de poder parecem ser mais necessários do que em outras formas de estrutura. Por esse motivo, foi ainda mais importante proporcionar aos sujeitos da pesquisa a segurança, tanto na relação como o pesquisador quanto com o ambiente adequado para a realização das entrevistas.

Ainda, segundo Mussalim, este cuidado com as condições adequadas para a realização da pesquisa está relacionado à compreensão da relação que

[...] os analistas do discurso procuram estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros.⁸⁵

⁸³ FONSECA, C., 1999, p. 64.

⁸⁴ MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 111. (Cap. 1, p. 13-52).

⁸⁵ MUSSALIM, 2003, p. 112.

Conforme citado no capítulo dois, em um determinado momento da pesquisa de campo, durante as entrevistas com os professores, se fez necessário pedir para que a sala das entrevistas pudesse ser trocada, devido ao fato desta estar muito próxima à sala dos gestores. Esta proximidade poderia gerar constrangimentos e reduzir a possibilidade de aprofundamento na materialização das enunciações trazidas pelos sujeitos da pesquisa.

Sobre isso, pode-se dizer ainda que as linhas invisíveis do campo institucional, que aproximam e distanciam as pessoas por meio de diferentes posições hierárquicas, podem restringir ou ampliar as possibilidades de fala dos interlocutores no momento em que desenvolvem suas enunciações para materializar sua compreensão sobre determinado contexto.

Para caracterizar essa materialidade, que está sujeita a determinado espaçotempo,

[...] Foucault faz uma distinção entre enunciado e enunciação. Este se dá toda vez que alguém emite um conjunto de signos; enquanto a enunciação se marca pela singularidade, pois jamais se repete, o enunciado pode ser repetido. Hipoteticamente, enunciações diferentes podem encerrar o mesmo enunciado. No entanto, como a repetição de um enunciado depende de sua materialidade, que é de ordem institucional, isto é, depende de sua localização em um campo institucional, uma frase dita no cotidiano, inserida num romance ou inscrita num outro tipo qualquer de texto, jamais será o mesmo enunciado, pois em cada um desses espaços, possui uma função enunciativa diferente.⁸⁶

Portanto, ao realizar a análise dos dados nesta pesquisa, considerou-se importante o cuidado em compreender e respeitar o contexto e a temporalidade em que cada enunciação foi proferida, a fim de que, por meio dos enunciados registrados, a posterior categorização e a análise dos dados pudessem ter sua legitimidade garantida para este estudo.

Antes de entrar nas categorias propriamente ditas, cabe ressaltar ainda que os registros das falas estão divididos somente em falas de gestores e falas de professores inseridos nas próprias categorias, sem definir de que unidades de ensino estes fazem parte ou o cargo específico que ocupam. Essa opção procura assegurar que a identidade dos participantes da pesquisa seja protegida e também é metodologicamente viável, pois, conforme comentado no capítulo um, as unidades de rede que compuseram e pesquisa são um recorte, uma unidade em ação, dentro de um todo maior e o foco do estudo está nas equipes gestoras e nos professores, a fim de compreender a visão do todo e não de um indivíduo isoladamente.

⁸⁶ BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.

Além disso, quando me refiro à práxis nas categorias abaixo, foco minha atenção na sua dimensão política e não no âmbito pedagógico da ação docente sobre o aprendizado do estudante. As demandas das equipes de gestão também contemplam uma dimensão pedagógica, conforme mencionado no capítulo um, porém, neste caso, assim como com o professor, o olhar será direcionado à dimensão política de sua gestão. Ou seja, o olhar está sendo lançado em como os professores e as equipes de gestão se veem e são vistos em seus papéis e como a posição que ocupam é afetada pelas circunstâncias do dia a dia na escola e que tipo de suporte eles têm para desenvolver o seu papel na ação docente.

O foco na prática pedagógica, nos processos de ensinar e aprender na escola, seria outro campo a ser estudado, talvez, para um estudo posterior.

3.2.1 As Equipes Gestoras

Esta categoria revela aspectos que se demonstraram significativos quanto à compreensão que se tem sobre as Equipes Gestoras dentro das unidades de ensino. A opção de dividi-la em duas subcategorias se motivou pelo fato de perceber as ambivalências na compreensão dos próprios gestores sobre a sua práxis e também dos professores sobre a práxis do gestor.

3.2.1.1 O olhar do gestor sobre a sua práxis

Ao dialogar com os gestores da rede de ensino pesquisada, foi possível constatar que existe coerência nas falas dos participantes quanto à compreensão da sua posição e do seu papel dentro do universo em que está inserido.

As equipes destacam ter afinidade com os ideários inscritos nos documentos da rede de ensino e corroboram com as metas propostas pela instituição, assim como com as demandas propostas para a posição que ocupam dentro da estrutura hierárquica em que estão inseridos. Porém, ao mesmo tempo foi possível constatar que estes gestores sentem que não conseguem realizar tudo aquilo que planejam e o que é planejado para eles, ao tentarem transpor o que está inscrito nos ideários da rede como pertinente ao seu papel dentro da posição que ocupam.

Os aspectos citados acima se confirmam em falas de diferentes gestores participantes do estudo.

Nas falas dos gestores pode-se perceber que se compreendem como responsáveis pela “infraestrutura para que o professor possa realizar a sua prática”⁸⁷.

Assim como entendem que “têm a grande responsabilidade de ser o promotor da mudança que deve acontecer dentro da instituição, das mudanças nas práticas pedagógicas e das mudanças estruturais para dar condições ao trabalho, para isso é preciso estar juntos com os setores, serviços e com o professor”⁸⁸.

Segundo Ferreira,

[...] ao ocorrerem mudanças em algumas das dimensões envolvidas, seus vários elementos são rearticulados, reorganizando sua articulação. Esta leva à emergência de novos significados, transformando tanto a trajetória quanto as próprias ações, emoções e concepções, como também o desenvolvimento das pessoas. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, e cada pessoa tem comportamentos e reações diferentes, conforme as situações.⁸⁹

Segundo os discursos dos gestores, cabe às equipes gestoras promover espaços para a compreensão de novos significados por meio do diálogo.

Por outro lado, no dia a dia das equipes gestoras ocorrem situações que criam ambivalências entre o que se pretende construir e como tornar essa construção viável, pois “hoje nós estamos muito absorvidos por um tempo de rotinas, de dar conta de toda uma estrutura”⁹⁰ e isso confirma o que está colocado no capítulo um quando se destaca as ideias de Mintzberg⁹¹, sobre o quanto o gestor está ocupado em dar conta de demandas burocráticas e pouco consegue direcionar suas energias para desenvolver seu papel enquanto promotor de mudanças políticas e culturais em seu espaço de gestão.

Além disso, existem outras demandas que caem sobre os gestores e “não existe [por exemplo] uma clareza sobre o que se quer no pedagógico, não se tem respaldo, segurança, uma hora vem uma coisa, outra hora vem outra”⁹². Isso pode estar apontando, no caso desta fala, para uma ausência de foco no pedagógico. Essa ausência de foco, em si, gera

⁸⁷ Gestor(a)

⁸⁸ Gestor(a)

⁸⁹ FERREIRA apud GOLDMEYER, Marguit Carmem. *Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais*. São Leopoldo, 2008. 311 f. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2008, p. 73.

⁹⁰ Gestor(a)

⁹¹ MINTZBERG, 2010.

⁹² Gestor(a).

insegurança na equipe, tanto de gestores, quanto de professores e essa insegurança cria barreiras para a construção de qualquer mudança.

Ao mesmo tempo, o próprio gestor assume que “tem uma parcela que é nossa, pois acolhemos muita coisa sem questionar.”⁹³ Nesse caso, pode-se dizer que o gestor assume uma posição de neutralidade diante desses fatos e apesar do desconforto diante das situações acaba não se posicionando. Nesse sentido Freire questiona se a neutralidade é uma “maneira cômoda, talvez, mas hipócrita de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?”⁹⁴

“Nós também temos que aprender a nos posicionar.”⁹⁵ Corroborando com esta afirmação Freire destaca a ideia de protagonismo quando diz que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo [...]”⁹⁶

Sobre isso ainda, pode-se dizer que:

A história a ser escrita exige dos sujeitos uma postura de questionamento, de olhares de diferentes perspectivas, da leitura dos fatos e, diante deles, uma postura de indignação, se necessário, e não de adaptação. Adaptar-se seria escrever algumas breves palavras com lápis, que em pouco tempo sumirão. Como Freire coloca, temos que aprender a provocar posturas mais revolucionárias, não apenas rebeldes, para que se lute pela transformação do mundo.⁹⁷

3.2.1.2 O olhar do professor sobre a práxis das equipes gestoras

Os professores têm uma visão semelhante aos gestores sobre o papel das equipes gestoras na rede de ensino pesquisada.

Por outro lado, ao falar sobre a práxis, revelam que existem muitas ambivalências que geram aproximações e distanciamentos sobre o que está proposto nos ideários da instituição quanto ao que é pertinente à ação dos gestores.

Essas ambivalências se materializam nas seguintes falas.

⁹³ Gestor(a).

⁹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p.112.

⁹⁵ Gestor(a)

⁹⁶ FREIRE, 2006, p.35

⁹⁷ GOLDMEYER, Marguit Carmem. *Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais*. São Leopoldo, 2008. 311 f. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2008, p. 72.

“O gestor deve acompanhar os professores”⁹⁸, porém, isso se torna cada vez mais difícil, pois “existe uma organização empresarial muito forte aqui, existe uma organização hierárquica, de vez em quando a gente consegue ter uma conversa mais profissional, mas não se consegue ter um contato próximo com o diretor, pois existe uma demanda burocrática muito forte”⁹⁹ que distancia os gestores do professor.

Essa dinâmica parece distante do espaço proposto nos documentos da Rede estudada onde as ações em Rede devem se dar por meio da reflexão, e para tanto se fazem necessários espaços para tal reflexão sobre a criação, por exemplo, de estratégia para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os ideários da Rede. Como fazer isso se não há espaços para a o diálogo? Segundo Goldmeyer a Rede deve estar “consciente da sua história e preocupada com seus caminhos comunitários e com sua constituição como comunidade reflexiva”¹⁰⁰, pois a perspectiva de Rede implica em compreender que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais.”¹⁰¹ Logo, “os projetos e inovações da escola não estão mais independentes, como autonomia do gestor da escola, toda inovação e projeto ou perspectiva deve passar por diversas instâncias dentro da rede que estão além do gestor da escola.”¹⁰²

Esse é um risco que se corre no trabalho em Rede, pois mesmo que a construção seja coletiva, esse processo deve possibilitar que o sujeito também possa se reconhecer nesse espaço e para que isso ocorra é importante que exista equilíbrio entre as demandas do coletivo e as necessidades do individual, com vistas à manutenção da autonomia.

Fiori destaca muito bem esse pensamento, quando escreve que,

[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum, só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar de encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.¹⁰³

Na fala descrita abaixo, mais uma vez se percebe a dificuldade em construir esse ambiente colaborativo, e também sobre o distanciamento do âmbito administrativo do pedagógico e esta falta de unidade acaba interferindo na segurança do professor quanto ao olhar do gestor sobre as suas necessidades, o que certamente poderá refletir na práxis desse docente.

⁹⁸ Gestor(a)

⁹⁹ Professor(a)

¹⁰⁰ GOLDMEYER, 2008, p. 38.

¹⁰¹ FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 15.

¹⁰² Gestor(a).

¹⁰³ FIORI, 2005, p. 19.

Eu percebo que faltam pernas para os gestores chegarem mais próximos às questões da sala de aula, devido à burocracia de papéis, de coisas a dar conta, falta tempo, eu sinto uma vontade de ajudar e de fazer, mas nem sempre se tem o retorno. Será que estou sendo ouvido?¹⁰⁴

3.2.2 O Papel do Professor

Ao realizar a análise das falas dos professores, pode-se perceber que estes compreendem com clareza o seu papel enquanto articuladores entre os processos de ensinar e aprender dentro da sala de aula. Por outro lado, em alguns momentos se sentem confusos e limitados para o desenvolvimento de sua práxis, pois, ao mesmo tempo em que surgem novas possibilidades para a ação docente, surgem limites que impedem que as demandas impostas pela instituição sejam desenvolvidas de maneira concreta e completa.

Por esse motivo essa categoria foi dividida em limites e possibilidades da práxis docente.

3.2.2.1 As possibilidades na práxis docente

A proposta implícita nos documentos da rede de ensino pesquisada proporciona e solicita ao professor um grande leque de possibilidades para a ação docente. Ao ouvir os professores foi possível perceber que estes enxergam de forma muito positiva o que está proposto, enquanto possibilidade de inovar nos processos de ensinar e aprender.

Ou seja, foi possível constatar que o recorte do corpo docente da instituição participante deste estudo corrobora com as opções políticas e pedagógicas inscritas nos documentos que regem a rede de ensino pesquisada. Isso pode ser percebido em algumas falas que serão descritas a seguir.

Quanto à relação com o projeto político pedagógico ficou evidente que o mesmo “impulsiona o professor a estar constantemente se atualizando e acompanhando as inovações no âmbito pedagógico”¹⁰⁵, pois além de abrir espaço para que o professor se constitua como protagonista nos processos de ensinar e aprender, também o impulsiona à renovação constante da sua práxis. Além disso, “na perspectiva de rede temos muitas forças que podem se

¹⁰⁴ Professor(a)

¹⁰⁵ Professor(a)

somar”¹⁰⁶ tanto no âmbito administrativo, quanto no pedagógico, desde a “possibilidade de estudo, de partilha”¹⁰⁷ de idéias e projetos “entre os colegas de rede em alguns encontros”¹⁰⁸ até oportunidades de “capacitação dos profissionais, em cursos oferecidos pela rede”¹⁰⁹ que podem auxiliar na construção de um ambiente de Rede realmente efetivo e “esta é uma perspectiva que implica numa mudança cultural que está perpassando todas as nossas escolas”¹¹⁰.

Segundo os documentos da rede, “o professor também é gestor da sala de aula”¹¹¹, o que lhe permite autonomia para desenvolver sua prática diante dos estudantes. Ou seja, essa é uma forma de reconhecer o lugar do professor enquanto sujeito autônomo e protagonista para desenvolver sua práxis no e para o espaço da sala de aula. Para tanto, professor deve estar atendo às demandas que vão além do foco de somente transmitir um conteúdo, é necessário pensar como o ambiente da sala de aula pode contribuir para isso, quais estratégias são necessárias para alcançar os objetivos do componente curricular de acordo com as necessidades dos estudantes, assim como compreender e auxiliar os estudantes, enquanto indivíduos, a superarem suas dificuldades e desenvolverem suas potencialidades.

3.2.2.2 Os limites na práxis docente

Ao confrontar as propostas dos documentos que regem as questões sobre a práxis docente e realidade dos professores em sala de aula, foi possível perceber que ainda existe um grande distanciamento entre os textos e a realidade existente nas escolas pesquisadas.

Essas dificuldades, segundo os relatos, vão além da formação dos professores e ocorrem devido às questões políticas e estruturais, que dificultam a reinvenção das demandas do dia a dia na sala de aula.

Ao tentar materializar os ideários dos documentos da rede de ensino os professores se deparam com “limites administrativos e altos volumes de trabalho”¹¹²; parte desses limites

¹⁰⁶ Professor(a)

¹⁰⁷ Professor(a)

¹⁰⁸ Professor(a)

¹⁰⁹ Gestor(a)

¹¹⁰ Gestor(a)

¹¹¹ Professor(a)

¹¹² Professor(a)

administrativos produzem contradições como, por exemplo, “se pede por projetos e não nos dão espaços e reuniões para isso”.¹¹³

Outro fator é que a interpretação que se dá aos documentos da rede “implica em uma questão de desenvolver a criticidade”¹¹⁴, pois os documentos abrem caminho para o protagonismo, a autonomia, para sair do lugar comum e de aceitar o senso comum. Porém, “no momento que eu digo que todo mundo precisa andar, assim, não há espaço para a criatividade e nem para as diferenças”¹¹⁵, ou seja, o documento precisa ser validado na prática, isso implica em abertura política para as mudanças propostas no solo epistêmico e cultural regado pelos documentos. Essa “demanda vem exigindo mais tempo para horas de reunião e planejamento com vistas à qualidade, mas isto está difícil”¹¹⁶, pois “para não ficar simplesmente presos a um determinado sistema, precisamos destes momentos de estudo”¹¹⁷, para construir algo novo, por meio da reflexão. Novamente cabe afirmar, para tanto há a necessidade também de posicionamento e apoio político para a construção de mudanças.

3.2.3 A Gerência Educacional

Esta categoria, diferente das outras duas as quais eu já esperava encontrar, foi uma surpresa, principalmente porque eu não esperava que surgisse com tanta força durante o desenvolvimento desta pesquisa, tanto nas falas de gestores, quanto nas falas de professores participantes.

Durante as entrevistas, foi expresso que o espaço da Gerência Educacional exerce uma forte influência sobre o que acontece nas unidades de ensino, como explicitado no primeiro capítulo, pois a Gerência está acima das escolas/unidades de ensino, na cadeia hierárquica da rede de ensino pesquisada e produz demandas e diretrizes que orientam as ações nas escolas.

Por um lado, nas falas tanto de gestores quanto de professores, ficou evidente que a estrutura em rede fortalece as unidades, desde a dimensão administrativa, no fortalecimento da imagem para o público externo, até nas questões pedagógicas que podem ter uma linha de ação mais definida, mantendo assim certa coerência entre as práticas e a leitura dos espaços

¹¹³ Professor(a)

¹¹⁴ Gestor(a)

¹¹⁵ Gestor(a)

¹¹⁶ Gestor(a)

¹¹⁷ Gestor(a)

físicos entre as unidades de ensino. Por outro lado, a estrutura de rede fragiliza as ações no dia a dia, pois restringe a autonomia dos gestores nas tomadas de decisão e estes, por sua vez, limitam as possibilidades de ação dos docentes em suas práticas na sala de aula. Esta percepção se deve ao fato de perceber em falas, tanto de gestores quanto de professores, que, quando se tenta desenvolver, nas práticas com os estudantes, as demandas orientadas pelos documentos das escolas, muitas delas se tornam inviáveis, não necessariamente pelo fato de não poderem acontecer, mas porque muitas vezes para desenvolver algo se depende da aprovação da Gerência e, quando a aprovação chega, esta demanda já perdeu o significado, pois pertencia a um espaçotempo anterior ao da aprovação.

Nas subcategorias a seguir iremos ampliar o olhar sobre estas questões.

3.2.3.1 A visão das equipes gestoras

Ao dialogar com as equipes gestoras durante as entrevistas, sugeriram falas relevantes a respeito da figura da Gerência Educacional e de como esta interfere direta e indiretamente no dia a dia das unidades de ensino.

Foi possível constatar nas falas que os gestores possuem posicionamentos que revelam aproximações e distanciamentos entre o que se espera das escolas e o suporte dado pela Gerência para estas demandas. De acordo com os discursos, no âmbito administrativo se percebe muita segurança e parâmetros concretos para seguir quanto à organização da escola. Já no campo pedagógico, segundo as falas, em alguns momentos as escolas se sentem sem o amparo necessário para conduzir suas ações e também parece não haver convicção no que se diz, pois as diretrizes podem mudar em um curto espaço de tempo trazendo a sensação de insegurança na tomada de decisão.

Segundo as falas dos gestores,

[...] se fosse a escola, em si, ou ser gestor de uma escola com independência, se bastando a si mesma, teríamos que ter uma postura diferente à de hoje, em que estamos ligados a uma rede, e como rede tu tens que estar em sintonia com todas as políticas desta rede maior.¹¹⁸

Nessa estrutura, o processo “muitas vezes é ditatorial, porque, muitas vezes, tu não és consultado e a base precisa ser consultada”¹¹⁹ antes “havia muita autonomia e hoje somos

¹¹⁸ Gestor(a)

¹¹⁹ Gestor(a)

chamados para trabalhar mais em rede”¹²⁰, porém, em muitas falas, esta parece ser uma via de mão única o que acaba distorcendo a compreensão do sentido de Rede que está disposto nos documentos da instituição.

Conforme citado anteriormente, trabalhar em Rede não precisa implicar em perda da autonomia e sim na valorização da ação coletiva com vistas ao fortalecimento também das individualidades, garantindo assim a unidade de rede, porem com o respeito a diversidade conforme expresso nos documentos da rede de ensino pesquisada.¹²¹

Conforme outras falas, “existe um afastamento da gerência educacional com as escolas”¹²², pois muitas vezes o foco dos encontros “fica na cobrança do resultados, sem olhar como a coisa funciona”¹²³, ou seja, sem olhar para o processo. Sendo que processo se compreende como tudo aquilo que é feito, ou precisa ser feito para que se chegue a determinado resultado. Para isso, além de pensar no que se deve fazer, é necessário ter um olhar atento¹²⁴ em como fazer.¹²⁵

Foi relevante perceber que

[...] na parte administrativa, financeira e de RH o apoio é muito bom, senão a casa cairia, tenho lá todo o suporte. Na parte pedagógica, nos é desafiador, pois ainda não temos como referência lá [na Gerência Educacional], isso é ruim, quando nós não temos essa segurança, eu tenho, em pouquíssimas pessoas lá, realizamos encaminhamentos e não temos retornos.¹²⁶

Partindo dessa afirmação, pode-se dizer que a comunicabilidade ou a incomunicabilidade é um fator agregador ou desagregador da estrutura, que interfere na segurança ou não para tomadas de decisão e por consequência implicará na forma em que se darão os resultados.

3.2.3.2 A visão dos professores

Os professores, por sua vez, também se referem à Gerência Educacional em suas falas, porém, por estarem mais distantes do espaço da Gerência refletem a imagem que lhes é transmitida pelos seus gestores; isto está explícito em seus discursos.

¹²⁰ Gestor(a)

¹²¹ UMBRASIL, 2010.

¹²² Gestor(a)

¹²³ Gestor(a)

¹²⁴ CHIAVENATO, I. *Administração: teoria, processo e prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

¹²⁵ MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

¹²⁶ Gestor(a)

As falas a seguir ajudam a ampliar esta percepção.

“Às vezes parece que a direção está com os pés amarrados, quando se trata de fazer algo devido ao controle da rede”.¹²⁷ Nesse sentido o controle de Rede exerce influência negativa no ambiente da escola, pois parece tolher a liberdade de ação das equipes gestoras. Diferente de uma forma de controle que permita maior liberdade de movimento para as unidades em que se possa construir o projeto de escola com liberdade, valorizando as peculiaridades locais, porém com um olhar externo que auxilie na análise dessas tomadas de decisão como forma de construir os rumos de maneira conjunta.

Além disso, “perdemos um pouco de individualidade, acredito que existem coisas que devam ser trabalhadas em nível de rede”,¹²⁸ porém, outras dependem das demandas locais, mas “as coisas que vêm como decreto, são coisas que vêm como decreto e ponto final”.¹²⁹ A partir dessas falas, pode-se perceber que ainda há necessidade de encontrar equilíbrio entre os lugares coletivos e individuais dentro da Rede de ensino.

3.3 O olhar sobre o campo

Pensando de forma mais específica, apesar deste estudo compreender as diferentes unidades de ensino como uma unidade em ação, representando o todo, foi possível perceber algumas diferenças significativas entre estas unidades.

Estas diferenças estão nos espaços de recepção, em algumas escolas com forte controle de entrada e para o trânsito nas suas dependências e em outras com a entrada mais flexível. Também, nas salas dos diretores, enquanto umas possuíam um acesso muito restrito, outras estavam com as portas sempre abertas, assim como nos pátios em que em alguns espaços se via crianças correndo e, em outros, o movimentar era mais tímido. Em algumas unidades o uso dos uniformes parecia ser respeitado por todos os estudantes, em outras, isso não era tão evidente. Na sala dos professores pode-se perceber o contraste entre a passagem livre para os estudantes em algumas escolas e o acesso restrito aos professores em outras.

Portanto, mesmo que todas as escolas tenham o mesmo Projeto Educativo e muita semelhança em seus regimentos internos, cada uma apresentou peculiaridades no dia a dia,

¹²⁷ Professor(a)

¹²⁸ Professor(a)

¹²⁹ Professor(a)

que revelam diferenças significativas nos perfis de gestão nas unidades de ensino. Olhar para esses dados leva a refletir sobre como esses diferentes perfis de gestão proporcionam aproximações e distanciamentos daquilo que se pretende para as escolas/unidades de ensino, enquanto partes de um todo maior.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que as reflexões desenvolvidas durante este processo de análise dos dados me auxiliaram a aprofundar o tema desta pesquisa, também proporcionaram novos questionamentos, abrindo portas para uma interface que pode alicerçar outros estudos, mais aprofundados, a respeito do perfil, da formação e da escolha dos gestores nas e para as escolas/unidades de ensino da Rede de Ensino participante desta pesquisada.

Conforme Severino¹³⁰, o trabalho do pesquisador exige reflexão pessoal, autonomia, criatividade, rigor técnico e científico, capacidade de se relacionar com pesquisas e dialogar com autores, inclusive com a própria pesquisa, tendo a consciência de que é por meio desse processo que se pode realizar a articulação entre a teoria e a empiria. Portanto, o trabalho científico deve articular conhecimentos na construção, na interpretação e na compreensão de determinado tema e inclusive, conforme citado no parágrafo acima, para a problematização de novos estudos.

A partir desta etapa do estudo estaremos dialogando sobre os resultados encontrados durante esta pesquisa.

¹³⁰ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a etapa de categorização e análise do material coletado, por meio de mergulho analítico nos textos e nos dados empíricos do estudo, foram produzidas interpretações que pudessem dar conta, em certa medida, dos questionamentos que motivaram a investigação.

Segundo Gonzalez, a produção do conhecimento na pesquisa qualitativa “[...] resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador, que, como sujeito da pesquisa”,¹³¹ objetivando que as conclusões do trabalho ofereçam pistas e indícios que possam servir de fundamento para propostas de planejamento, transformação, mudanças a partir dos contextos investigados, dentre outras possibilidades.

Para tanto, é necessário que o pesquisador realmente mergulhe no campo de pesquisa, pois, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior”.¹³²

Reforçando esta afirmação da necessidade de olhar de dentro, Bogdan e Biklen dizem que, “quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma idéia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados”.¹³³ Isso não significa a inexistência de um plano, mas, sim, a importância de uma postura flexível frente aos imprevistos do caminho para que se possa chegar aos resultados desejados, conforme demonstrado ao longo deste estudo.

Os mesmos autores ressaltam que “[...] o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos”¹³⁴ nos lugares e comportamentos a partir dos quais constrói seus repertórios de significados, com vistas à obtenção de resultados.

Corroborando ainda com as afirmações acima cabe lembrar que um trabalho de pesquisa sempre trará as características, os estilos e as preferências do pesquisador, por isso acredito que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente

¹³¹ GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 68.

¹³² BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. p. 51.

¹³³ BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 83.

¹³⁴ BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17.

é um ato político”.¹³⁵ Conforme Demo, “na ciência deve estar a realidade, que é seu objeto de captação, mas está sempre, também, a maneira própria do cientista de ver a realidade”,¹³⁶ pois enquanto sujeito político o pesquisador nunca está totalmente isento no processo de construção de sua pesquisa.

O que se pode concluir a partir das falas dos participantes deste estudo é que, apesar dos gestores se perceberem como responsáveis pelo desenvolvimento, tanto das práticas administrativas quanto das práticas pedagógicas, estes se sentem presos pela falta de autonomia para tomada de decisão nas unidades de ensino que estão sob sua gerência.

Pode-se dizer que existe um distanciamento entre o que se deseja construir e o que é possível na prática, o que implica em diferenças significativas entre o que está inscrito nos ideários dos documentos da rede de ensino e o que é possível na prática. Porém, cabe destacar que estes distanciamentos estão além do querer do gestor, pois, mesmo que este queira desenvolver seu trabalho de acordo com o que se propõem nos documentos, existem demandas que estão além dele e o impedem de agir de forma coerente com o que está escrito.

Por outro lado, é pertinente lembrar que nenhum sujeito é neutro nos espaços em que está inserido e isso significa que, se existe um interesse real por mudanças, o gestor precisa se posicionar politicamente para que estas aconteçam, saindo de uma posição passiva onde acaba apenas sendo levado pelas circunstâncias.

Essa compreensão, assim como os achados proporcionados pela pesquisa, também nos levam ao entendimento de que, em muitos momentos, o próprio gestor entra num dilema, pois, ao não compreender a essência da própria função, ou do dia-a-dia da gestão e da forma de efetivar e cumprir tudo e que lhe é exigido na prática, acaba interferindo negativamente no contexto em que está inserido, o que reflete diretamente sobre a práxis docente e sobre a escola enquanto universo orgânico e interdependente.

Logo, parte dos achados desvenda implicações relevantes das práticas das equipes gestoras das escolas pesquisadas sobre a práxis docente. Assim como revela a importância de que os gestores possam buscar alternativas para implementarem em suas estruturas, administrativas e burocráticas, espaços para o desenvolvimento dos processos pedagógicos e que o professor, juntamente com os seus pares, possa se constituir neste sujeito idealizado nos ideários dos documentos que alicerçam no solo epistemológico da rede de ensino, com vistas

¹³⁵ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 145.

¹³⁶ DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 86.

à práxis docente de qualidade, que, em última instância, é responsabilidade da equipe de gestão.

É possível perceber que este gestor que aparece no estudo, ainda precisa desenvolver mais sua autonomia, porém, nesse jogo de poder é importante que em nível institucional seja proporcionado espaço para que isso aconteça, pois de outra forma a própria rede estará indo contra seus próprios documentos que falam em processos de construção democrática e na construção de sujeitos emancipados.

Desse modo, longo deste estudo, foi possível perceber que ainda é necessária a construção de muitas pontes para que o projeto de escola que se pensa em construir se torne viável. Essa construção perpassa desde a forma como se estabelecem as relações entre a Gerência da rede de ensino com as equipes gestoras das unidades de ensino, até as relações dentro das próprias unidades, que hoje ainda estão muito suscetíveis a incoerências, devido às dificuldades encontradas em estabelecer uma relação adequada entre teoria e prática com vistas a alcançar os objetivos elencados pela rede.

Sendo assim, torna-se necessário que o gestor não somente compreenda o seu papel na dinâmica da gestão escolar, como também se perceba e se apodere do seu papel e da necessidade de olhar para a escola enquanto um todo orgânico e não fragmentado, onde todas as partes, juntas e em ação, possam constituir-se enquanto um todo, com vistas ao alcance dos ideais constituídos nos ideários da rede de ensino.

Nesse sentido, entendo que talvez seja necessário repensar o papel da Gerência ou pelo menos a forma como esta atua sobre as equipes gestoras, assim como a forma que o gestor desenvolve seu papel, a fim de viabilizar as condições para uma práxis de qualidade em sala de aula.

Cabe ressaltar que as considerações do parágrafo anterior se referem à construção ou consolidação de uma via de mão dupla entre o lugar da gerência e o lugar das escolas. Porque, mesmo que muitos dos entraves no dia a dia das escolas estejam relacionados a problemas hierárquicos e estruturais que ainda não avançaram o suficiente dentro da instituição, muitas vezes as resistências estão nas próprias escolas que, ao invés de assumirem o seu papel de corresponsáveis pela mudança do *status quo*, acabam projetando suas dificuldades em instâncias superiores da instituição, neste caso na gerência. Portanto, para desvelar estas resistências é preciso avançar na construção deste movimento de ir e vir, em uma via de mão dupla, por meio de um diálogo mais efetivo e concreto as escolas e a gerência.

O fato de se perceber um discurso institucional que demonstra interesse em construir uma nova escola, com um ambiente mais adequado aos contextos atuais e que também possibilite a todos os atores envolvidos contribuírem de forma efetiva neste espaço a partir do respeito e da reciprocidade nas relações, já é uma fonte de esperança nessa direção.

Para que se possa chegar a isso, é importante que a rede de ensino lance seu olhar de forma mais concreta para as escolas e para os gestores, para que se possa pensar em formas de desenvolver as aproximações necessárias à construção do projeto de escola desenhado pela rede. Para tanto, olhar de dentro, por meio de um processo reflexivo, se torna essencial.

Marli André, que há anos se dedica a pensar sobre a pesquisa qualitativa, afirma que

[...] nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir vários trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes.¹³⁷

Este acabou se tornando um objetivo transversal deste estudo, onde, por meio do processo reflexivo, além de buscar as construções necessárias para fundamentar a temática proposta para esta pesquisa, também busquei refletir sobre a minha prática enquanto pesquisador, para que pudesse redimensioná-la de acordo com as necessidades que surgissem ao longo do processo.

Uma das questões que mais me inquietaram durante este processo de reflexão foi o tempo reduzido diante de toda a demanda proposta para a construção de uma dissertação de qualidade e, por isso, procurei compreender melhor essas minhas novas inquietações. Ao investigar a respeito, pude descobrir que “no caso dos mestrados, o tempo de formação é curto demais”.¹³⁸ Portanto, entende-se que “há necessidade de se repensarem as exigências para uma dissertação de mestrado, pois muitos programas mantêm os mesmos padrões de 30 anos atrás, quando um mestrado era completado num período de 5 a 10 anos”.¹³⁹

Quero destacar ainda que, por já imaginar que o tempo para desenvolver este estudo seria curto, para todas as suas possibilidades, optei por realizar tudo o que fosse possível dentro das condições de um mestrado e deixando a possibilidade de maiores aprofundamentos a partir do que já foi elaborado para uma futura tese de doutorado.

¹³⁷ ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, UESP, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. p. 54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

¹³⁸ ANDRÉ, 2001, p. 62.

¹³⁹ ANDRÉ, 2001, p. 62.

Completando esta ideia Goergen afirma:

A pesquisa, é a busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados.¹⁴⁰

Acredito que, no caso desta pesquisa, a citação acima vale não somente para os resultados obtidos sobre o tema do estudo, mas também do uso que a reflexão sobre como estes resultados foram alcançados podem se tornar úteis para o interlocutor.

Portanto, é um estudo que, ao longo dos seus capítulos, além das descobertas sobre um tema, faz pensar como este processo de descoberta foi construído. Incorporando, dessa forma, os conceitos de prática reflexiva elencados no primeiro capítulo, no próprio desenvolvimento deste estudo, onde se pode perceber que “a teoria não representa uma dimensão supra-individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do pensamento a ser questionada, o que por sua vez conduz a novas ideias”.¹⁴¹

Posso dizer que o estudo demonstrou que as incoerências entre os discursos e as ações das equipes gestoras nas escolas existem e implicam diretamente na práxis docente, porém, as questões que levam a essas incoerências são muito mais profundas do que eu imaginei no início desta pesquisa e me levaram a muitas outras indagações, sobre as quais pretendo aprofundar a reflexão.

Portanto, ressalto que durante este estudo pude amadurecer enquanto pesquisador e encontrar respostas para alguns questionamentos, porém, saio com mais perguntas do que respostas.

Algumas perguntas que ficaram em aberto: Quem é e qual é o papel da Gerência Educacional que apareceu de forma inesperada, porém, significativa nos discursos dos participantes desta pesquisa? Como se constituem as relações de poder e de autonomia na rede de ensino? Como se dá a escolha dos gestores que atuam nas unidades de ensino da rede pesquisada? Existem processos específicos de formação para esses gestores? Esses processos atendem as demandas da rede de ensino?

Sendo assim, ao concluir este estudo, percebe-se que ainda é necessário caminhar na construção dos temas abordados, não só sobre o papel das equipes gestoras e a sua forma de atuação, mas também sobre os meios de formação destes gestores, sobre os processos nos

¹⁴⁰ GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, p. 01-18, jul.-set., 1986, p. 10.

¹⁴¹ GONZÁLEZ REY, 2002. p. 65.

quais estes gestores estão inseridos e a forma como o desenvolvimento desses processos interfere no dia a dia da gestão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZJNDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2005.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, UESP, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. p. 54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BÍBLIA. I João, O amor aos irmãos e o ódio ao mundo. 3, 18-19a. Português. *A Bíblia Vida Nova*. Tradução de João Ferreira de Almeida. 14. ed. São Paulo: Sociedade Religiosa de Edições Vida Nova, 1990.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CHIAVENATO, I. *Administração: teoria, processo e prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”*. Porto Alegre: Educação, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan.-abr., 1999, p. 58-78. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased10.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

FRÖHLICH, Marcelo Augusto. *Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul*. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação. Porto Alegre, 2010.

GADOTTI, Edgar. *Convite à leitura da Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, p. 1-18, jul.-set., 1986.

GOLDMEYER, Marguit Carmem. *Teias de saberes nas redes de relações: educação nas escolas sinodais*. São Leopoldo, 2008. 311 f. Tese (Doutorado) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GRILLO, Marlene. A prática como elemento de reflexão na formação do professor. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”*. Porto Alegre: Educação, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Angela Maria (Org.). *Estado da Arte: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, Angela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da; TAVARES, Marialva Rossi. A produção científica discente: teses e dissertações sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados.

In: MARTINS, Angela Maria (Org.). *Estado da Arte: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Liber Livro, 2011.

MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park, Califórnia, 1984. (Sage Publications).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MINTZBERG, Henry. *Managing: desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre: Brookman, 2010.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÕS, Augusto N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS e Sulina, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. II, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Cap. 1, p. 13-52).

NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÕS, Augusto N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS e Sulina, 2004.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Análise de Discurso: princípios e fundamentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001

PACHECO, José. *Para os filhos dos filhos dos nossos filhos*. Campinas: Papyrus, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, Portugal, v.13, n. 001, p. 23-38, 2000.

PEIRANO, Mariza; *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

RUIZ, M.; CASABLANCAS, S. Un viaje en búsqueda de la infancia. Barcelona: 2004. Texto não publicado e que forma parte do material produzido nos marcos do Projeto *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*. (BSO2003-06157), realizado pelo FINT, Universidade de Barcelona.

SAVIANI, Dermeval. Concepções de dissertação de mestrado centrada na idéia demonografia de base. *Educação Brasileira*, Brasília, n. 13, p. 159-168, 2. sem. 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. *Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis*. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UMBRASIL, União Marista do Brasil. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010.

WERSTSDI, J. *Vigotsky y la función social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

YIN, Robert. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

Obras Consultadas

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BENDER, Arthur. *Personal Branding: construindo sua marca pessoal*. São Paulo: Integrare Editora, 2009.

BRASIL. *Constituição*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2007.

CASTRO, M. L. S. Gestão da Escola Básica III: Formação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do professor municipal da Região Sul. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. XIV Endipe - *Trajetórias e Processos de Ensinar a Aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

DELORS, Jaques. *Educação um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & BITTENCOURT, Agueda Bernadete. (Orgs.). *Formação Humana e Gestão da Educação: a arte de pensar ameaçada*. São Paulo: Cortez, 2008.

- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *O registro como instrumento da prática profissional do “professor reflexivo”*. Porto Alegre: Educação, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação*. Explicação das Normas da ABNT. 14. ed. Porto Alegre: 2008.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GONÇALVES, J. E. L. As empresas são grandes coleções de processos. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 40, n.1, p. 6-19. Jan/mar. 2000
- GONÇALVES, J. E. L. Processos, que processos? *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 40, n.4, p. 8-19. Jan/mar. 2000
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Líber Livro: 2007.
- STRECK, Gisela I. W. & LAUX, Núbia M. (Orgs.). *Manual de normas para trabalhos científicos: baseado nas normas da ABNT*. 2. ed. rev. e atual. São Leopoldo: EST/ISM, 2009.

ANEXO A:
TERMO DE CONSENTIMENTO: EQUIPES DE GESTÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Equipes de Gestão)

Título da Pesquisa: “Os Discursos e as Ações das Equipes de Gestão Escolar numa Rede de Ensino Confessional e suas Implicações na Práxis Docente”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Miguel Ângelo Schmitt

Nome do (a) Orientador (a): Laude Erandi Brandenburg

1. **Natureza da pesquisa:** a sra (sr) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar a coerência entre os discursos e as ações das equipes de gestão escolar com os ideários e marcos teóricos de suas instituições e como isso implica na práxis docente.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa será composta por 36 participantes, sendo 18 gestores e 18 professores.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize observações nos ambientes da escola e uma entrevista semi-estruturada com a sra (sr.), ainda, caso necessário aplique um questionário semiestruturado para orientar as entrevistas. A sra. (sr) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas de forma individual com duração média de 30 minutos. Para registro será utilizado um gravador digital, após a conclusão, as entrevistas serão transcritas e devolvidas ao entrevistado que poderá ficar com uma cópia caso considere pertinente.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre as práticas das equipes de gestão escolar. A identificação das pessoas

envolvidas será preservada no anonimato. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre práticas de gestão na educação, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa gerar novos conhecimentos que contribuam para o desenvolvimentos de “boas práticas” nas escolas, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, caso a instituição considere pertinente.
8. **Pagamento:** a sra (sr) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES

Pesquisador: 51 93538681

Orientador: 51 92424235

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO: PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores)

Título da Pesquisa: “Os Discursos e as Ações das Equipes de Gestão Escolar numa Rede de Ensino Confessional e suas Implicações na Práxis Docente”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Miguel Ângelo Schmitt

Nome do (a) Orientador (a): Laude Erandi Brandenburg

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar a coerência entre os discursos e as ações das equipes de gestão escolar com os ideários e marcos teóricos de suas instituições e como isso implica na práxis docente.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa será composta por 36 participantes, sendo 18 gestores e 18 professores.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize uma entrevista semiestruturada com a sra. (sr). A sra. (sr) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas de forma individual com duração média de 30 minutos. Para registro será utilizado um gravador digital, após a conclusão, as entrevistas serão transcritas e devolvidas ao entrevistado que poderá ficar com uma cópia caso considere pertinente.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre as práticas das equipes de gestão escolar. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre práticas de gestão na educação, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer novos conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de “boas práticas” nas escolas, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, caso a instituição considere pertinente.
8. **Pagamento:** a sra (sr) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
- Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES

Pesquisador: 51 93538681

Orientador: 51 92424235

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

ANEXO C: ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

ROTEIRO DAS PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS

Título da Pesquisa: “Os Discursos e as Ações das Equipes de Gestão Escolar numa Rede de Ensino Confessional e suas Implicações na Práxis Docente”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Miguel Ângelo Schmitt

Nome do (a) Orientador (a): Laude Erandi Brandenburg

1. Roteiro das entrevistas com os Gestores:

- 1.1 - Como você percebe a importância da sua atuação, enquanto Gestor(a) diante das necessidades da práxis em sala de aula?
- 1.2 - Em que princípios se fundamentam as suas ações no dia a dia desta unidade de ensino?
- 1.3 - Quais os limites e possibilidades que você enfrenta sua práxis diária?
- 1.4 - A partir das suas percepções, qual é o papel do professor no universo escolar?
- 1.5 - De que forma é constituída a relação entre o corpo docente da escola e a equipe de gestão?

2. Roteiro das entrevistas com os Professores:

- 2.1 - Como você percebe a importância da sua atuação, enquanto professor diante das necessidades da práxis em sala de aula e na escola?
- 2.2 - Em que princípios se fundamentam as suas ações no dia a dia desta unidade de ensino?
- 2.3 - Quais os limites e possibilidades que você enfrenta sua práxis diária?
- 2.4 - A partir das suas percepções, qual é o papel do gestor no universo escolar?
- 2.5 - De que forma é constituída a relação entre o corpo docente da escola e a equipe de gestão?