

# FORMAÇÃO *ONLINE* DE GESTORES ESCOLARES E A ABORDAGEM DO PENSAMENTO COMPLEXO

**Ana Hessel**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
digrado@uol.com.br  
digrado@uol.com.br

**Ivani Fazenda**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
jfazenda@uol.com.br

**Resumo:** Este trabalho relata uma experiência de formação *online* de gestores escolares fundamentada no pensamento complexo e reflete sobre a atitude interdisciplinar de parceira do formador que se desenvolve no acompanhamento do processo formativo do gestor, explicitado nas narrativas dos diários de bordo de um ambiente virtual. A interpretação dos relatos de três gestoras revela o percurso singular de construção de significados e as suas respectivas percepções diante do desafio de mobilizar suas equipes escolares para a ação coletiva. A atitude de parceria pode auxiliar o gestor a captar a complexidade da sua realidade escolar.

**Palavras-chave:** formação *online*; gestão escolar; complexidade.

## INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas públicas em educação há uma concordância sobre a importância estratégica da ação gestora para a promoção do sucesso escolar, bem como sobre a necessidade de formação dos gestores para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

As instituições de ensino superior encarregadas pela formação inicial em administração escolar ofertada na graduação ou na pós-graduação, bem como os sistemas de ensino público incumbidos da formação continuada, são responsabilizados pela falta de preparo e inabilidade dos gestores em promover, nas escolas, a mudança organizacional desejada para a prática da democracia e autonomia. Os baixos retornos em termos de transformação da realidade escolar indicam que os modelos adotados são ineficientes ou limitados.

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

Ao tratar da formação de gestores, Lück (2000) revela que os programas de formação continuada, promovidos pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino, abordam conteúdos que se apresentam abstratos aos profissionais em formação e tendem a considerar a problemática

educacional de forma ampla e genérica, distante de cada realidade escolar. Às vezes, os programas excedem no ensino de teoria, que é percebida no plano utópico, desvinculada das situações práticas e factíveis. Outras vezes, os conteúdos, além de descontextualizados, são desestimulantes, ao adotarem um caráter normativo, porque compreendem o aprendiz como figura carente de habilidades e competências.

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

Há uma expectativa de que essas propostas de formação dos gestores se pautem na concepção de gestão democrática, produção sócio-histórica e exercício da autonomia. Enfim, uma formação que reconheça a escola como uma cultura que está sempre em processo de construção, que procure focar os processos ao invés de priorizar somente os resultados imediatos. Na lógica emancipatória pensa-se em uma formação que privilegie a reflexão sobre as trajetórias individuais e coletivas, pois os gestores podem ser protagonistas de sua prática e do seu processo de formação.

A questão não nos remete à busca de um novo modelo de formação, mas sim à mudança de percepção. Como sugere Morin (2000), a partir do referencial sobre o pensamento complexo, é preciso reconhecer a necessidade de reformar o pensamento, pois a compreensão da realidade se dá pela visão do contexto.

Concomitantemente aos programas de formação presenciais estão surgindo as soluções na modalidade a distância. Programas de formação híbridos, constituídos de atividades presenciais e *online*, têm sido ofertados nas esferas federal e estadual, com a participação das universidades públicas e particulares.

Relatamos, neste texto, uma experiência de formação *online* de gestores escolares, no qual valorizamos o processo de construção de significados da ação gestora. Trata-se de um projeto desenvolvido em âmbito nacional, por órgãos governamentais, com o objetivo de promover a formação continuada do diretor de escola pública, em exercício, para uma efetiva ação de liderança e canalização dos esforços da comunidade escolar como um todo, com vistas à realização de suas propostas educativas. O projeto foi implementado por meio de um curso, na modalidade semipresencial, realizado em cinco módulos, em período de quatro meses, totalizando 100 horas de atividades.

Nossa participação foi como professor orientador de uma turma de 40 gestores de escolas públicas municipais e estaduais de um Estado da União. Acompanhamos a ação dos gestores através dos recursos de comunicação do ambiente *online*, tais como os fóruns e o diário de bordo. O diário de bordo revelou-se como um valioso recurso para captar o processo

formativo, por meio da troca intersubjetiva. Uma atitude de parceria, por parte do professor orientador, emergiu com vistas a exercer uma ação orientadora e singular aos participantes do curso. Além de conter indícios da peculiaridade de cada percurso, as narrativas dos gestores veicularam as reflexões e a ressignificação de suas práticas.

Por fim, apresentamos a interpretação das narrativas de três gestoras, cujos registros foram lidos e filtrados pelos referenciais do pensamento complexo aplicados à gestão escolar.

## A GESTÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DA COMPLEXIDADE

A expressão gestão escolar passou a ser utilizada no âmbito educacional, em substituição à administração escolar, visando abarcar novas competências do diretor de escola, no cenário de redemocratização da escola pública. A função de direção de escola tem sido denominada gestão escolar para compensar um desgaste terminológico da palavra administração, associada a uma lógica tecnicista, bem como para incorporar a intencionalidade política na ação educativa. Lück (2000) explica que a diferença entre os termos é conceitual, pois gestão é um conceito novo de organização educacional.

A gestão da escola é entendida como um processo coletivo e participativo, que rege o funcionamento escolar e abrange as ações de tomada de decisão, o planejamento, a execução, o acompanhamento e avaliação de uma política educacional. O preceito legal confere ao gestor a coordenação da vida democrática na escola. Na esfera prática, cria-se a expectativa de que o gestor assuma competências para tal, ou seja, que promova o trabalho coletivo, estimule a participação dos sujeitos de sua equipe e da comunidade escolar e garanta a construção e implementação de uma proposta pedagógica, ou seja, um corpo de intenções, um pacto coletivo.

O fortalecimento da democratização representa uma mudança na rede de relações de poder na escola. Há um deslocamento de eixo: o fluxo vertical do comando centralizado cede lugar às relações horizontais mais flexíveis. O poder não se cristaliza nos níveis hierárquicos, mas se distribui pelas equipes de trabalho que assumem responsabilidade pelo pensar e fazer. Decisão e ação, antes opostos na pirâmide hierárquica, tornam-se complementares na dinâmica viva do equilíbrio das polaridades. A dicotomia - planejamento e execução - deixa de existir na condição de exclusão mútua. Cresce o protagonismo dos educadores que compartilham entre si os mesmos ideais de mudança da realidade e concordam em assumir uma tarefa comum, definida pela negociação dos objetivos.

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

A gestão democrática na escola, em essência, não é uma prática que possa ser simplesmente instituída, porque é um processo auto-organizativo, orientado pelo gestor. No plano conceitual, a mudança de prática parece fazer sentido. Entretanto no campo da ação o processo não é mecânico, pois a realidade social é extremamente complexa, a arena educacional não é neutra.

A fim de aclarar essa questão, ampliamos a discussão sobre gestão escolar amparados pelas concepções do **pensamento complexo** de Morin (2005a, 2005b, 2005c), o qual abarca o movimento dialógico entre o pensamento linear e o sistêmico.

O **pensamento linear** na gestão explica a prevalência do controle hierárquico e da burocracia. Esse pensamento, marca de nossos tempos, tende à simplificação da realidade, fragmentando-a para que possa ser compreendida e dominada. Segundo Mariotti (2007) é competente para o tratamento de problemas mecânicos e funcionais, mas ineficaz com relação ao enfrentamento de questões que exigem uma visão sistêmica. Abusa da razão, pela racionalização, a qual é imediatista, simplifica e reduz tudo à causalidade simples.

O modelo tradicional de gestão escolar, expressão da lógica linear, cartesiana e mecanicista, tem suas origens recentes na teoria clássica de administração. As ideias sobre a organização do trabalho surgiram para tornar os negócios mais competitivos. Dentro da lógica capitalista de geração e ampliação de lucros, da redução de custo e da produtividade, racionalizou-se o processo produtivo industrial ao criar-se a divisão do trabalho. O objetivo era aumentar a eficiência da empresa por meio da eficiência operacional, ou seja, da organização racional do trabalho. Esta abordagem lógica também é compreendida como mecanicista e decorre do pensamento linear-binário-cartesiano.

Osteóricos críticos do século XX, tiveram um importante papel ao denunciarem a alienação presente nos processos produtivos e nas relações sociais desses modelos administrativos. Em decorrência dessa alienação os seres humanos estiveram privados perversamente de compreenderem a natureza e produto do seu trabalho, bem como de perceberem a si mesmos como seres humanos, parte sistêmica de uma natureza que os engloba. A dimensão humana em sua completude ficou eclipsada pela excessiva importância atribuída a um fragmento da potencialidade do homem: a força do trabalho. O modelo estrutural da indústria viu-se reproduzido na escola através da manutenção da eficiência organizacional, da centralização do poder e do uso instrumental da comunicação a serviço do controle da máquina produtiva.

Ainda hoje, as escolas são caracterizadas pela estrutura piramidal de poder e pela fragmentação do trabalho escolar. No âmbito da organização escolar, a divisão do trabalho em frentes de tarefas técnico-administrativas e pedagógicas é decorrência da valorização da especialização no trabalho. As funções e atribuições são delimitadas, por meio de regimentos, para a maximização da eficiência e para um efetivo e viável controle hierárquico. Hessel (2004) explica que, somado a esse caráter de especialização horizontal do cargo do diretor escolar está o aspecto da hierarquização dentro das redes ou sistemas públicos de ensino. A especialização vertical também conhecida como administração de linha confere ao superior hierárquico uma autoridade formal estatutária ou regimental. A combinação de hierarquia e conhecimento, unindo a estrutura de poder a uma estrutura operacional ou técnica, tem caracterizado o modelo ou estrutura piramidal vigente nas escolas públicas.

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

necessário para o gestor, pois permite que ele visualize a vida escolar além da rotina burocrática e das relações formais e funcionais.

Na visão de Capra (1997), o pensamento sistêmico é um pensamento contextual e pode ser representado pela teia da vida, porque esta é a sua própria essência. Um sistema é um conjunto de componentes que estão relacionados entre si. Mantém uma organização e uma estrutura. A organização define a identidade do sistema e expressa sua configuração pelas características essenciais de suas partes. A estrutura é definida pela forma como as partes se relacionam. A estrutura de um sistema muda durante sua existência, em contínua troca de energia com o ambiente.

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

Na visão da organização, como um ser vivo, o sistema é capaz de auto-organizar-se, de aprender, de mudar e evoluir naturalmente, porque a sua característica intrínseca é a autoprodução. Está em permanente movimento circular retroativo de criação de si mesmo e busca a sustentabilidade no equilíbrio de duas forças paradoxais: a autonomia e a dependência. Cria, porém, sua própria identidade e caracteriza-se por sua cultura, entendida como um conjunto de significados partilhados pelos sujeitos numa dimensão histórica. Assim o processo emancipatório é vivenciado.

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

A organização escolar reflete em seu âmbito toda a complexidade social, pois é uma célula do holograma social e expressa a dinâmica do todo da qual ela é parte. Como a sociedade, é também um organismo vivo que se auto-organiza. No seu interior as relações são ambíguas, apresentando-se complementares e antagônicas. Ao lado de movimentos de mudança, agem as forças conservadoras, convivem a colaboração e a resistência, a ordem e a desordem. Rotina e situações emergentes se alternam, relações formais e informais fluem em paralelo, conflitos e ambiguidades são naturais no jogo das convergências e divergências. Uma força opera sempre em resposta ao caráter simplificador da força oposta.

Um grande desafio para o gestor escolar é abarcar a coordenação das atividades burocráticas e pedagógicas de forma que expressem uma relação de interdependência. Na

prática, há uma divisão de tarefas: as atividades pedagógicas tendem a ficar sob a supervisão e total responsabilidade dos coordenadores pedagógicos, enquanto as atividades burocráticas monopolizam todo o tempo do diretor. Esta cisão é decorrente de uma visão fragmentada e reducionista das equipes escolares que pautam suas ações exclusivamente no rol de atribuições definidas pelos regimentos escolares. Falta-lhes uma visão do todo, uma percepção da realidade sistêmica.

Pedagógico e burocrático são fazeres imbricados na dimensão democrática e na complexidade. As tarefas burocráticas são necessárias para dar suporte ao cotidiano escolar, à manutenção da infraestrutura, à realização de seus projetos, enfim, para dar vida à intencionalidade do processo pedagógico formativo. Do contrário, podem assumir um caráter linear e instrumental. Os fazeres pedagógicos se viabilizam por meio da estrutura burocrática e dos limites legais.

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

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

Nas organizações modernas, a comunicação de natureza intersubjetiva, emerge no cerne das práticas de gestão, concomitantemente com a redução das relações de subordinação e uso da comunicação só para transmissões de ordens e diretrizes. A relação interpessoal baseada no modelo do autoritarismo, da obediência, da vigilância e do controle é ressignificada pelo modelo colaborativo e da parceria.

## A FORMAÇÃO *ONLINE* DE GESTORES ESCOLARES

O curso semipresencial de formação para gestores escolares de escola pública, no qual atuamos como formadores, contou com a realização de atividades individuais e em grupos, as quais subsidiaram o aprendizado na ação, de maneira reflexiva e compartilhada. A dinâmica adotada foi a reflexão sobre a prática, ao ser articulada com as teorias educacionais voltadas à gestão escolar.

Logo de início, os diretores de escola foram solicitados a mobilizarem suas equipes de educadores visando à elaboração de um plano estratégico de intervenção nas respectivas

realidades escolares, a partir de avaliação diagnóstica de uma dimensão escolar, como por exemplo: o ambiente escolar, a prática pedagógica, a prática avaliativa, a gestão democrática, o acesso e permanência dos alunos etc.

As atividades *online* tiveram o suporte de um ambiente virtual de aprendizagem, no qual os gestores em formação puderam acessar as orientações, os conteúdos e as atividades, além de interagirem com os formadores e outros gestores participantes.

Os recursos de comunicação, diário de bordo e fórum, tiveram um importante papel no suporte à intersubjetividade. Subsidiaram a integração entre todos os participantes do curso, os debates teóricos e práticos, as trocas de experiências e o acompanhamento das atividades. Contudo, a utilização do diário de bordo permitiu-nos um contato reservado com cada um dos gestores. Neste caso, a privacidade comunicativa foi resguardada e os participantes sabiam que os seus relatos seriam lidos e comentados somente pelo professor.

Nesta formação, o diário de bordo foi projetado para captar, no registro escrito, as impressões dos gestores, na forma de reflexão acerca do próprio processo de evolução pessoal e participação no curso.

Ao usarmos esse recurso virtual compreendemos, logo de início, que poderíamos acompanhar aspectos processuais da formação de cada gestor, principalmente os relacionados aos seus sentimentos, intencionalidades e significados. Percebemos o diário de bordo como um dos instrumentos de reflexão intrassubjetiva e troca intersubjetiva, no qual uma atitude de parceria poderia ser desenvolvida, na forma de mensagens orientadoras.

A **atitude interdisciplinar de parceria** vivenciada durante o processo formativo dos gestores emergiu a partir da valorização da troca intersubjetiva nos diários de bordo, com base no respeito e reconhecimento do gestor como um ser autopoietico, o qual é produto e produtor de sua formação e constrói recursivamente seu saber-fazer através da interação com os outros e o seu meio.

A conceito de autopoiese, criado por Maturana e Varela (1997), fundamenta este pensamento. Todo ser vivo é um sistema vivo. É aberto e está em intercâmbio constante com o ambiente. É paradoxalmente dependente e autônomo. É dependente do ambiente no qual vive, pois precisa se adaptar criativamente para nele sobreviver, embora não seja determinado por ele. O ambiente só desencadeia as mudanças estruturais no sistema vivo, sem dirigi-las. É autônomo porque se organiza sozinho, em ciclos contínuos, ou seja, em interações cognitivas recorrentes. Aprende para sobreviver no ambiente, modifica sua estrutura, mas mantém uma estabilidade no padrão de organização interno. Desse modo, um sistema vivo não pode ser controlado, apenas perturbado. As mudanças não ocorrem por imposições, mas de dentro para fora.

Nossa ação formadora procurou captar o contexto do gestor em formação, compreendê-lo por meio do olhar complexo e agir na congruência formador/gestor, com o uso de mensagens orientadoras e sugestivas, que contribuíssem para a consolidação de uma prática gestora democrática. Sem, entretanto, impor fórmulas ou soluções imediatistas da linearidade. Procuramos comentar os depoimentos dos participantes com respostas curtas e expressivas, por

entender, como Capra (2002), que poderíamos intervir através de “perturbações significativas”. Nesse caso, os impulsos significativos são mais pertinentes do que a prescrição de roteiros de instruções.

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

Nos pautamos na metodologia de Fazenda (2005, 2006), pois o fazer de cada um é único e precisa ser reconhecido na sua dimensão singular, contextualizada e imbricada numa história de vida. E, tal como Josso (2004), compreendemos a formação como um processo autoformativo, na medida em que o sujeito conhece a si mesmo por meio de uma abordagem intersubjetiva. Ao valorizarmos a narrativa como referencial para o conhecimento de si, reconhecemos a singularidade dos processos de formação, os quais têm o poder de transformar “ [...] a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez [...] ” (p. 58).

Percebemos em cada relato o sentido de uma prática. Como processo ontológico, a narrativa encerra uma peculiar percepção da realidade, focada através de um universo de crenças construídas a partir de vivências e valores. Revela um modo de pensar e sentir o mundo, no qual o sujeito percebe a si mesmo, um mundo pessoal. É um veículo de produção de significado, pois as experiências são compostas de conteúdo e de um artifício narrativo, que mostra nas suas sutis nuances uma singular característica.

Diferente do discurso oral, no qual a simultaneidade da fala e do pensamento dificulta uma reflexão sobre a mensagem, o registro escrito significativo é um discurso secundário que mobiliza o pensar e o repensar do objeto em questão. Segundo Sabbag (2005), o sujeito, ao relatar os fatos vivenciados, reconstrói a sua representação da realidade, impregnado-a de novos sentidos que têm o poder de transformar a própria realidade. Dessa forma toma consciência do processo singular da construção da sua identidade, porque as pessoas constroem sentidos diferenciados durante sua existência. Essa eterna construção e reconstrução de si mesmo junto com os outros é o caminho para a construção da individualidade, da autonomia e da emancipação.

Fazenda (2003) enfatiza a importância do registro das experiências vividas pelo fato de se constituírem na possibilidade da inovação e da análise interdisciplinar, pois o registro das experiências vividas pode gerar novas perspectivas. Oportunizam a vivência de um movimento dialético e contraditório pois lança mão do registro e da memória para realizar uma releitura crítica dos fatos ocorridos. Novos sentidos são construídos pelo movimento dialógico do velho e do novo.

## AS NARRATIVAS NOS DIÁRIOS DE BORDO

Optamos por uma análise interpretativa para compreender cada diário de bordo, com o fim de explicitar sua forma e seus sentidos. Para tanto utilizamos os elementos universais para tratamento de realidades narradas, de Bruner (2001): a narrativa tem sempre um problema central; as ações narrativas contêm estados intencionais; a compreensão da narrativa é hermenêutica; há uma estrutura de tempo consignada na narrativa; há uma extensibilidade histórica em cada narrativa.

Selecionamos os diários de três gestores considerando: a disposição de seus autores em escrevê-los, além da quantidade de diários mínima esperada, ou seja ao final de cada um dos cinco módulos; e o desejo de seus autores em registrar suas reflexões. Para identificá-los, criamos nomes fictícios: Leila, Celia e Selma.

O diário de bordo de Leila revela seus esforços para superar a visão linear da realidade escolar. Toda a narrativa da gestora é permeada por um forte temor com relação ao curso, à tecnologia adotada, à modalidade semipresencial e às demandas de trabalho que devem ser implementadas na escola. O fio condutor ou o problema central, em todos os relatos, é o fato dela ser refém de uma insegurança, o que a torna dependente para tomar qualquer decisão. Há uma crença de que a culpa pelas dificuldades encontradas está nas restrições materiais e na indisponibilidade das pessoas.

A narrativa mostra que Leila não percebe a escola como uma cultura em construção, na qual há partilha de interesses, significados latentes e historicidade. Também não revela indícios de trabalho coletivo alimentado pela comunicação e intersubjetividade. Faltam a ela uma visão do pensamento sistêmico e a percepção de que tem o poder de mobilizar sua equipe para a participação, a corresponsabilidade e a autonomia.

A estrutura de tempo dos diários de Leila informa que foram produzidos em momentos relevantes, sempre relatando as mudanças de rumo no curso ou na escola. Em certo momento do curso, sua insegurança foi amenizada com a troca de experiências presenciais e virtuais. No processo, encaminhamos Leila para os fóruns, nos quais encontra interlocutores dispostos a debater e compartilhar tais problemas. Ela se sente revigorada, com ânimo restabelecido retoma a ação na escola e encontra uma forma de criar uma cumplicidade entre os elementos de sua equipe.

O curso lhe deu conhecimentos para implementar processos avaliativos, ações de intervenção, acompanhamento e controle, necessários à prática administrativa. Contudo, o sentido estratégico pertinente a estas competências, não pode caracterizar-se como uma ação mecânica e linear, mas sim, como uma ação política contextualizada a ser vivenciada, fundamentada na compreensão da natureza intersubjetiva da prática participativa.

Leila tem dificuldades que decorrem de uma visão linear sobre a gestão. Há um caminho a ser percorrido por ela e sua equipe, de maneira que superem a fragmentação do trabalho e adotem práticas mais participativas. Precisam vivenciar, regularmente, processos avaliativos e se tornarem responsáveis por suas ações. Canais comunicativos precisam ser abertos através

da disposição de ouvir, trocar, partilhar etc. Relações de confiança devem emergir para que possam sustentar ações coletivas. Ao lado do conhecimento técnico, há uma competência social que precisa ser aprendida pela gestora.

Nossa ação de parceria auxiliou a gestora a dar os primeiros passos na nova direção. Sempre que possível foi estimulada a participar dos fóruns a fim de desfrutar a troca de experiências.

O diário de bordo de Celia revela sua percepção sistêmica da cultura escolar. O conteúdo de todos os seus diários mostra que há um eixo central, ao redor do qual toda a narrativa de desenvolve, ou seja, é a preocupação em obter a participação da comunidade escolar. Na leitura de todos os diários da gestora, pode-se captar o processo. Em cada diário, Celia conta uma única história de dificuldade, esperança, superação e sucesso. Em todos os trechos o roteiro se repete em ciclos e a gestora renova a sua disposição para empreender novas ações. As partes estão contidas no todo.

Celia valoriza as relações humanas em detrimento da visão funcionalista dos afazeres docentes. Há um comprometimento com a construção da cultura escolar em patamares amigáveis e afetivos, que minimizam o isolamento e a fragmentação do trabalho escolar. Ela percebe que a gestão democrática consiste na mediação das relações intersubjetivas e está sempre atenta à participação de todos os segmentos.

O diário assume uma identidade própria, para Celia. Chega a estabelecer uma relação afetiva, ao chamá-lo de “*Querido DB*” e ao cumprimentá-lo: “*Meu DB. Bom dia!*”. Sente-se confortável ao escrever, consegue expressar seus sentimentos e falar de sua subjetividade.

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

Por este motivo, nossa ação de parceria enfatizou os retornos às suas mensagens, ao dar feedback a respeito do encaminhamento de seu trabalho.

O diário de bordo de Selma revela seu olhar complexo sobre a gestão escolar. Ela produziu doze diários em estilo jornalístico. A estrutura de tempo na narrativa da gestora mostra que os elementos significativos contados se aproximam dos episódios da formação do curso, pois seus diários são construídos ao longo deste. É somente a partir da história dos encontros com os outros gestores, que a protagonista encontra motivos para falar e refletir sobre sua escola.

Há um eixo transversal nos diários de Selma. A centralidade do todo está nos princípios de colaboração e partilha, e a sua crença é de que só se aprende com o outro, ouvindo e trocando.

Essa essência encontrada em cada diário, em cada parte do todo, é a tônica de seu relato, bem como a motivação de sua prática, desdobrada em atitudes de parceria. Isto sugere que a preocupação com seus pares, neste momento, se sobrepõe a outras inquietações.

As considerações de Selma revelam uma compreensão sobre o processo auto-organizativo. Enfatiza a importância do trabalho coletivo e pondera sobre a dificuldade em desenvolvê-lo. Pela experiência, sabe que é indispensável e precisa ser construído por meio de um jogo dialógico: dar e receber contribuições. Entende a ambiguidade e os paradoxos da realidade do cotidiano da escola, pois tem consciência de que o seu enfrentamento é processual e sabe que é possível trabalhar com a linearidade dos planos e a emergência decorrente das incertezas.

Compreende a si e a todos como seres autopoieticos, capazes de aprender sempre e em todas as circunstâncias da vida, na prática profissional e nos períodos de formação.

Selma demonstra domínio das concepções sobre a gestão democrática, que parecem ser oriundas de uma reflexão teórica e prática. Valoriza a aprendizagem colaborativa e sempre tece comentários sobre a importância dos momentos intersubjetivos de troca e partilha. Na narrativa, revela a dinâmica de trabalho de sua escola, ou seja, o envolvimento de todos os segmentos nas ações diagnósticas e em planos de ação. A mobilização, a corresponsabilidade e comprometimento da equipe escolar são indícios de que a vivência da prática democrática é uma realidade e as instâncias da decisão e ação se imbricam no campo do trabalho coletivo.

As nossas mensagens à Selma são convites para que desempenhe um papel de par avançado e contribua, nos fóruns, com suas experiências e sugestões, pois ela enriqueceu o curso, ao partilhar suas ideias a respeito da aprendizagem colaborativa.

## CONCLUSÕES

As atitudes de parceria e respeito à trajetória formativa dos gestores emergiram intencionalmente nos diários de bordo, na interlocução entre formador e formando. Ao nos identificarmos com os gestores em formação, procuramos estabelecer, de forma sutil, a cumplicidade da amizade, a postura da escuta, desprovida de saberes privilegiados e verdades absolutas.

Na base dessa ação intencional está a crença de que o gestor precisa refletir sobre o seu fazer para também ressignificar e construir sua ação de organização, articulação e mobilização no contexto político da escola, junto à sua comunidade. Trata-se de um processo criativo, de uma ação ecologizada, a qual abarca, nas palavras de Moraes (2004, p.141) “processos de cooperação, coconstrução e coevolução”.

A atitude de parceria flui no contexto e por isto não há roteiro fixo no diálogo entre pessoas de trajetórias diferentes. Não há soluções prontas e acabadas, não há modelos. Há um movimento criativo que se estabelece na congruência entre formador e gestor em formação. Revela-se na ação pautada no respeito e na espera, pois segundo Fazenda (2003), saber esperar para encontrar o melhor momento para intervir é um princípio da interdisciplinaridade.

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

A interpretação dos três diários revela os diferentes momentos vividos por suas autoras, bem como a nossa atitude interdisciplinar de parceria. Procuramos reduzir a insegurança e sensação de isolamento de Leila. Com Célia, utilizamos mensagens de orientação, com a intenção de auxiliá-la a compreender a sua prática. A atitude adotada com Selma tentou consolidar sua postura de parceria junto aos outros gestores.

O potencial formativo do diário de bordo, que inicialmente se apresentou como uma ferramenta propícia à reflexão intrassubjetiva e troca intersubjetiva, ganhou relevância na medida em que permitiu o acompanhamento do processo de formação *online*. Ao acompanhar cada gestor, identificamos o fio condutor de suas caminhadas, os pontos fortes, as necessidades, os temores, os processos reflexivos de reelaboração da experiência vivida.

Na interpretação de cada narrativa notamos que elas revelam, além das diferentes trajetórias, a essência de seus autores. Há, verdadeiramente, um sentido para todo o fazer, não aleatório, mas construído no percurso de uma vida. Ao estimular o registro escrito, nos diários, o formador pode auxiliar o sujeito em formação a tomar consciência sobre seu fazer, a repensar uma nova ação e mudança de postura, a partir de seus referenciais e concepções sobre gestão.

Na formação *online*, o registro escrito das narrativas pessoais precisa ser valorizado nas propostas de mudança de prática, pois representa a possibilidade de cuidar de um conhecimento ético e estético, ou seja da alma dos saberes técnicos.

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CAPRA, Fritjof. **As Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988. pp.131-153.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: ULBRA, 2006. pp. 7-16.
- \_\_\_\_\_. A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul. 2005. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 09 jan. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual é sentido**. São Paulo: Paulus, 2003.
- HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Gestão de Escola e Tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa**. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortês, 2004.
- LÜCK, Heloisa. Perspectiva da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev/jun. 2000.
- MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MATURANA, Humberto ; VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina. 2005b
- \_\_\_\_\_. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina. 2005c
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SABBAG, Sandra Papesky. **O potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade docente**. São Paulo: Academia Editorial, 2005.