



Sala-ambiente “Projeto Vivencial” como estratégia teórico-metodológica para a formação de gestores escolares

Evandro Alves
Maria Beatriz Gomes da Silva

Considerações iniciais

Este artigo discute elementos que foram considerados na concepção e na dinâmica da Sala-ambiente Projeto Vivencial, componente curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar (2009-2011), do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Esta sala, conforme se verá ao longo do trabalho, caracterizou-se, até a sua 3.^a edição, pela recursividade, isto é, a sua carga horária não era concluída em um único módulo, mas em vários momentos do Curso.

Neste sentido, a Sala-ambiente Projeto Vivencial teve a função estratégica de, ao mesmo tempo: (1) ser momento de reflexão e conexão com outras salas-ambiente do Curso; (2) fomentar uma experiência prática de gestão escolar, denominada Projeto Intervenção (PI), desenvolvida por gestores de escolas públicas – identificados neste artigo como “*gestores/alunos*” –, dada sua condição de profissionais passando por uma formação em serviço; e (3) promover a construção e o encaminhamento do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

O artigo se propõe à reflexão sobre esse espaço curricular e sobre a sua contribuição para a construção de conhecimentos relacionados à gestão escolar, a partir de experiências teórico-práticas mais comprometidas com as realidades locais de atuação dos cursistas. Nesse sentido, um dos pontos importantes a ressaltar é a necessidade da formação continuada para gestores escolares, sejam estes vinculados às redes municipais ou à rede estadual de ensino.

Conforme dado de pesquisa¹ realizada durante a 2.^a Edição do Curso, 79,5% desses gestores/alunos atuavam como dirigentes em escolas públicas pertencentes às redes municipais de ensino. Esse dado torna-se significativo para se pensar a formação de gestores escolares, quando associado ao fato de que, na maioria dos municípios gaúchos, os gestores escolares são indicados pelos governos locais, diferentemente da rede de ensino pública estadual, que elege seus diretores há bastante tempo² e que possui regras claras sobre esse processo.

Ilustra nossa afirmação o dado presente nas justificativas de grande parte dos municípios para atualizarem seus Planos de Ação Articulada (PAR),³ no ano de 2013, indicando a necessidade de rever as ações planejadas em face da troca de governantes eleitos e também da substituição do gestor municipal de educação e dos gestores escolares, em função da alternância no poder municipal, ainda que o Inciso XII do Art. 5 da Resolução CNE/CEB N. 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, estabeleça a importância de:

¹ A pesquisa foi coordenada pela Prof.^a Dra. Vera Maria Vidal Peroni e dela participaram, como pesquisadores, vários docentes que atuaram no Curso. Além dos docentes pesquisadores, 174 gestores/cursistas participaram como respondentes a um questionário eletrônico, representando municípios de diferentes regiões do Estado.

² No Rio Grande do Sul, a eleição de diretores das escolas públicas estaduais ocorre desde 1985. Contudo, foi uma experiência interrompida no ano de 1990 e retomada em 1995, prevalecendo até hoje essa forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas da rede de ensino estadual.

³ O PAR é uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal elaboram para um período de quatro anos, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil, que prevê assistência técnica e financeira do Ministério da Educação. Seu primeiro ciclo (2008-2011) já se encerrou. A etapa atual envolve o período de 2011 a 2014 (BRASIL, 2013).

XII - manter, em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino, da rede e das escolas, fixando regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos das carreiras do Magistério e dos profissionais da educação de que trata a presente Resolução, respeitada a exigência de habilitação, com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor (BRASIL, 2010).

Os dados referidos levam a pensar na qualificação dos gestores escolares como uma necessidade que se impõe perante as múltiplas realidades que caracterizam nossos municípios, do ponto de vista socioeconômico e cultural, e perante o tácito desconhecimento do princípio da gestão democrática do ensino público estabelecido no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 – CF/98 –, que tem como um de seus mais significativos instrumentos a eleição dos diretores escolares, visando ao fortalecimento da própria democracia (BRASIL, 1988).

Quanto aos gestores escolares da rede de ensino pública estadual, a necessidade da formação continuada permanece, pois estes, mesmo eleitos, assumem a gestão de unidades escolares na condição de professores, passando de dirigidos a dirigentes, tendo como referência principal para assumirem a função os estudos realizados durante a sua formação inicial – muitas vezes já distante das mudanças educacionais em andamento – e as experiências vividas na própria escola em que atuam ou em que atuaram. Dessa forma, os problemas dos gestores de qualquer rede pública de ensino, independentemente de sua representatividade numérica, tornam-se comuns, prevalecendo igual necessidade de formação continuada, oferecida em serviço, sob a responsabilidade das respectivas mantenedoras.

Sendo assim, nossas narrativas e reflexões apresentadas na seção seguinte são pautadas pelo que vem significando a Sala-ambiente Projeto Vivencial no contexto do Curso como estratégia teórico-metodológica para a qualificação dos gestores escolares das redes de ensino públicas, com

fundamento no direito a uma educação de qualidade social, por meio de práticas democráticas e de uma práxis ao mesmo tempo “*criadora e reflexiva*” (VASQUES, 1977, apud BRASIL, 2009).

Objetivos, conteúdos e estratégias de atendimento aos gestores/alunos

Como nas demais salas do Curso, os objetivos traçados, os conteúdos desenvolvidos e a metodologia utilizada na Sala-ambiente Projeto Vivencial tiveram como premissa os princípios do direito à educação com qualidade social, da gestão democrática, da participação e da autonomia escolar. Assim, conforme proposto nos materiais específicos para esta sala, além de “[...] ser um espaço de articulação entre e com as demais salas e componentes curriculares [...]” (BRASIL, 2009a) e “propiciar um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e as atividades propostos nos demais ambientes do Curso com a realidade cotidiana de sua escola” (idem), acrescentou-se o objetivo geral de instituir uma cultura democrática nas escolas públicas, por meio de tomadas de decisões e de ações coletivas que transformem o espaço escolar em uma *comunidade de aprendizagem* (LIBÂNEO, 2007). Levou-nos a esse acréscimo o entendimento de que a escola, hoje, além de ser um espaço de aprendizagem para crianças pequenas, adolescentes, jovens e adultos, é, também, um espaço de formação dos próprios gestores, professores, funcionários, famílias e lideranças da comunidade local. Nessa perspectiva,

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. [...] Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata, e sim a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício

das tarefas de que a conjuntura de uma dada escola, numa determinada comunidade territorial, necessite (GOHN, 2006, p. 36-37).

Para o alcance dos objetivos traçados, os conteúdos trabalhados ao longo da sala precisaram ir além dos publicados na Plataforma do Curso, haja vista a abrangência dos temas demandados pelos próprios cursistas, em função de cada realidade e dos problemas diagnosticados em suas respectivas escolas. Muitas vezes as aproximações temáticas eram observadas indiretamente, mediante as participações dos cursistas na ferramenta Fórum de Discussão. Dessa forma, também foram selecionados outros conteúdos diretamente pela coordenação e pela equipe docente da sala, dentre publicações de autoria de docentes da UFRGS e de autores de diferentes universidades públicas, vinculados a estudos e pesquisas sobre as políticas e a gestão de processos educacionais em uma perspectiva democrática, por entendermos que tais reflexões e análises contribuiriam para aprofundar e para enriquecer os conceitos estudados.

Vinculados aos mesmos pressupostos teóricos do Curso, os conteúdos selecionados pelos professores tiveram como principal função provocar e desestabilizar conceitos e práticas até então tidos como verdades. Buscava-se, dessa maneira, gerar desafios por meio de uma intervenção direta que instituísse e institucionalizasse novas práticas, de forma coletiva, associando-as aos mecanismos já instituídos nas escolas, embora ainda vivenciados dentro de padrões burocráticos.

Um dos relatos mais recorrentes nas falas dos gestores/alunos apontava, por exemplo, a existência de projetos político-pedagógicos (PPP) nas escolas e nos sistemas de ensino que eram desconhecidos por eles próprios e pelos demais segmentos escolares, por não terem participado de sua elaboração ou por terem sido apenas instados a cumprirem orientações de órgãos gestores da educação. Desprovido, assim, de um desenvolvimento efetivo, o PPP, ao lado de outros instrumentos de uma gestão escolar democrática, como o conselho escolar, os conselhos de classe participativos, o grêmio de alunos e até mesmo a eleição de dirigentes escolares, tornou-se apenas uma

retórica institucional supostamente avançada, mas reconvertida a rituais sem alma, sem o espírito da democracia participativa, porque reduzido a um fazer sem sentido.

Entre as regras instituídas que, via de regra, já vêm interpretadas e as pessoas que as recebem (nesse caso educadores) existirá sempre a possibilidade de um mero cumprimento parcial do que foi estabelecido, sem maiores reflexões ou, até mesmo, de um simples rearranjo burocrático, com a repetição das mesmas práticas pedagógicas que fazem parte da cultura dos sistemas e das escolas [...] (SILVA, 2010, p. 167).

Sabemos que não existe uma prática desprovida de conteúdo, desprovida de uma teoria e de conceitos a ela associados. Logo, em se tratando da formação de gestores escolares atuando em escolas públicas, e para promover a superação de práticas reconvertidas a meros rituais, tornou-se imperioso garantir a revisão dos princípios do direito à educação e da gestão democrática do ensino público nos seus desdobramentos mais capazes de torná-los operacionais, sobretudo para o fortalecimento da democracia e para a transformação do espaço escolar na já referida comunidade de aprendizagem. Assim, outros conceitos, como autonomia, participação e comunidade escolar, perpassaram todos os momentos de reflexão da sala, constituindo-se uma epistemologia, um arcabouço teórico e uma rede conceitual capaz de impulsionar e ao mesmo tempo sustentar movimentos que visassem à construção de uma cultura democrática desde o interior das escolas públicas.

Não se tratou apenas de atender ao que determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Lei N.º 9.394/1996), nos artigos 12, 13 e 14, com seus respectivos incisos, indicando a presença e o valor atribuído ao PPP, no sentido de representar uma possibilidade para a autonomia da escola e de garantir a participação dos segmentos escolares em sua elaboração e execução (BRASIL, 1996). Mais do que tudo, tratou-se de dar substantividade ao projeto de nação que está posto na CF/88 e que define a sociedade brasileira como “Estado Democrático

de Direito” que no campo educacional visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Não existe democracia sem direitos e não existem direitos que recaiam sobre pessoas desinformadas e sem uma prática social construída e fortalecida por meio da participação e do exercício da autonomia, pautada pelo olhar *no outro e do outro*, compreendido este como cidadão em igualdade de direitos e de responsabilidades perante si mesmo e perante os demais, como esclarece Barroso (1996),

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996. p. 17).

Nesse contexto, também se tornou necessário discutir o papel do gestor escolar e a elaboração e/ou execução do PPP, por ser esse o ponto de partida e parte da estratégia teórico-metodológica para que os gestores/alunos apresentassem a proposição de um projeto de intervenção em suas respectivas realidades, sob a forma de pesquisa-ação, contemplando várias ações coletivas e valendo-se da rede conceitual do Curso, e não apenas daquilo que foi trabalhado na Sala Projeto Vivencial.

O PI, como foi denominada essa intervenção, passou a ser o caminho operacional para que a rede conceitual do conjunto das salas-ambiente que compõe o Curso assumisse o caráter *praxiológico* que orientou a concepção da formação dos gestores/alunos, transformando-se, paulatinamente, na monografia exigida para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, conforme Projeto Acadêmico aprovado em instância superior da UFRGS.

Em relação ao papel do gestor escolar, a metodologia adotada fez com que os gestores/alunos refletissem sobre a sua própria liderança como mediadores do trabalho coletivo na escola, numa dimensão política a serviço da educação, e não como, unicamente, técnicos ou burocratas a serviço de um sistema, uma vez que as ações programadas a partir do PPP, por contarem com a participação de todos os segmentos da escola e de outras lideranças da comunidade, se tornavam por vezes de natureza conflituosa, em função dos interesses de cada grupo participante.

Tornou-se, assim, fundamental para esse tipo de intervenção compreender que o exercício democrático no âmbito escolar apresenta os mesmos conflitos presentes nas demais interações sociais, exigindo, por parte dos líderes institucionais, uma atitude e uma competência que fomentem a construção de alguns consensos. Essa reflexão representou, para a maioria dos gestores/alunos, algo que podemos definir como *uma revisão e uma reinvenção de si mesmo*, por estarem acostumados, até então, com o exercício de uma liderança formal a serviço de um sistema de ensino. Para Cury (2009),

Dentro dos parâmetros apontados pela gestão democrática na/da escola, refuta-se a imagem do dirigente tecnocrático, que apenas assume o lugar de comando de seus subordinados. Ao invés disso, tem-se a figura do dirigente que encontra no trabalho com o coletivo da escola os meios mais eficazes para a sua intervenção. Aqui, duas observações são importantes: primeiro, ao se afirmar a necessidade da gestão colegiada na escola, do partilhamento de poder, não se está negando a existência de especificidades hierárquicas no seu interior. A gestão democrática da escola não as anula, mas convive com elas (CURY, 2001, p. 205, *apud* BRASIL, 2009, p. 2).

Quanto à elaboração e/ou execução do PPP, para tomá-lo ponto de partida das ações programadas no PI, as reflexões seguiram o que foi proposto nos conteúdos do Curso, publicados antecipadamente em sua Plataforma. Sendo assim, em sua dimensão conceitual, o destaque foi dado para o aprofundamento do que significa a incorporação do político ao pedagógico. Esse destaque exigiu o aprofundamento da compreensão de

que o ato educativo não é neutro e que, ao contrário, por ser permeado de intenções e valores de natureza ideológica, requer que o gestor escolar, no legítimo exercício de sua liderança, assuma uma posição crítico-reflexiva que garanta os princípios definidos no ordenamento constitucional e legal para o setor da educação, bem como aqueles que representem avanços para a nossa democracia, como a incorporação de diretrizes que considerem o direito à educação como o direito à igualdade e à diferença (CURY, 2002).

Na dimensão metodológica, indo além das etapas de construção do PPP, o destaque esteve relacionado à necessidade da permanente atualização de tão importante documento que, em sua processualidade, se torna inacabado e inacabável, mesmo depois de aprovado pelas instâncias e pelos órgãos educacionais competentes.

Para viabilizar essa trajetória e a transposição da rica rede conceitual que a embasa para a intervenção planejada, o PI foi constituído de etapas, com graus de abstração e de complexidade operacional crescente, mas sempre como espaço para convergências entre os conteúdos das diferentes salas do Curso, como está representado na figura 1.



Figura 1 - A Sala-ambiente Projeto Vivencial e sua interação com as demais salas-ambiente

A Sala-ambiente Projeto Vivencial tornou-se, então, emblemática, por assim dizer, pois além de colher os frutos do desenvolvimento curricular oportunizado pelo Curso, plantou as sementes (como em um Seminário) da transformação e a esperança de formas de (inter)ação mais generosas entre a equipe gestora da escola e os demais segmentos. Isso graças aos desafios que os gestores/alunos precisaram vencer, revendo concepções e realizando mediações sempre que os assuntos tratados gerassem polêmicas ou se distanciassem dos objetivos do PI. Alimentada pelos conteúdos das diferentes salas que compõem o currículo do Curso e ao mesmo tempo alimentando-as com seus conteúdos próprios e desafios demandados pelos gestores/alunos em suas intervenções sob a forma de Pesquisa-ação, esta sala, indiretamente, penetrou nas unidades escolares revelando problemas e apontando soluções, deixando marcas de uma formação que consegue ser propositiva, sem formatar, pois a escolha será sempre dos gestores escolares e de suas comunidades.

Como espaço de convergência conceitual, o maior desafio teórico-metodológico que a Sala-ambiente Projeto Vivencial provocou nos gestores/alunos foi justamente o de transpor os conceitos estudados (mesmo com o Curso ainda em andamento) para o PI, na forma de uma Pesquisa-ação demandada por lacunas presentes no PPP ou por outro fator presente na realidade escolar.

Como espaço destinado a produzir uma *práxis*, os desafios foram diversos. O primeiro foi o de introduzir a prática da pesquisa no cotidiano das escolas, entendendo-a como algo que, indo além de um fazer, oportunizasse o pensar sobre os atos realizados. A esse se seguiu, como segundo desafio, o de instigar os gestores a avançarem nos próprios conceitos, para não caírem nas armadilhas tão comuns em ambientes de intensa atividade, quase sempre atrelados a preconceitos e ao senso comum, até mesmo pelas urgências de suas demandas, levando-os a buscar culpados para os problemas diagnosticados e esquecendo-se das múltiplas coordenadas sociais, econômicas e culturais, dentre outras de caráter até mesmo subjetivo, que produzem os problemas típicos

da Educação Básica e que não são exclusivas de nenhum segmento específico. Um terceiro, mas não menor desafio, foi o de buscar que os gestores gerissem o tempo da pesquisa-ação por meio de um cronograma exequível para a sua realidade e por meio de registros organizados das ações implementadas, inicialmente de forma descritiva e depois analítica, com base nos referenciais estudados.

Desacostumados a se perceberem como pesquisadores e a tomarem a escola como objeto de investigação, os gestores/alunos precisaram reorganizar suas vidas como pessoas e como profissionais, simultaneamente, além de exercitarem o necessário distanciamento praxiológico para efetivarem e completarem o ciclo da ação-reflexão-ação em seus registros.

Acreditamos que, para os que conseguiram se aproximar mais da estratégia teórico-metodológica, a experiência tenha desencadeado um processo de busca constante de aperfeiçoamento e de qualificação profissional, pois depoimentos variados e contatos posteriores ao Curso revelam o desejo de muitos gestores de continuarem seu processo formativo em ambientes acadêmicos, seja na forma presencial ou na modalidade de educação a distância.

Sobre a educação na modalidade a distancia, cabe destacar que a Sala-ambiente Projeto Vivencial, mesmo sem ser essa a sua função, cumpriu também o papel de estimular e de intensificar o uso das novas tecnologias na educação, visto o tempo maior de interação virtual que se fez necessário entre docentes e alunos para a construção do PI e do TCC e dada a natureza dos temas que constituíram os focos de alguns PIs, como, por exemplo, os ligados ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação Básica.

O percurso empreendido para que o processo desencadeado na Sala-ambiente Projeto Vivencial se efetivasse também foi estratégico, na medida em que tal espaço curricular atravessou o Curso de forma intercalada com as demais salas-ambiente. Sendo assim, embora responsável pela

transformação do PI em uma monografia, a Sala não representou a culminância do Curso, no sentido estrito da palavra, pois pairou durante um ano e meio interpenetrando os demais espaços curriculares, reforçando, assim, a ideia do agir transformando e de inclusive ir alterando as ações planejadas sempre que as contribuições conceituais das demais salas do Curso instigassem mudanças. Sobre esse aspecto, Franco (2005) afirma que

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Na figura 2, a seguir, procuramos traduzir o processo de pesquisa-ação instaurado, principalmente quanto à presença constante da avaliação como instrumento provocador das reflexões que levam a tomadas de consciência sobre as modificações produzidas durante o processo, permitindo intensificar algumas ações ou mudar outras, de acordo com os progressos alcançados.

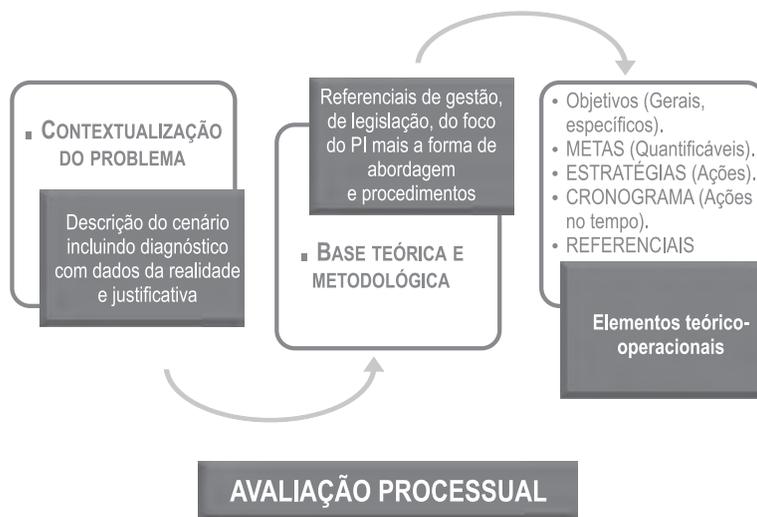


Figura 2 - O processo de construção do Projeto Intervenção.

Finalmente, quanto às estratégias teórico-metodológicas internas da Sala Projeto Vivencial, ainda cabe uma breve análise sobre as atividades propostas para cada uma das aberturas realizadas,⁴ pois elas foram organizadas para servirem como apoio ao agir e ao pensar dos gestores/alunos. Sendo assim, as leituras obrigatórias, tanto as publicadas na Plataforma quanto as postadas na biblioteca da Sala, sempre foram intercaladas e complementadas pela participação em fóruns, pelos chats em dia e hora agendados com o docente de cada uma das turmas, pelas mensagens trocadas na plataforma do Curso e por *e-mail*. Em seu conjunto, esses recursos se mostraram eficazes para esclarecimentos de dúvidas, aprofundamento de temas e orientações específicas aos vários alunos.

No entanto, a ferramenta 'Fórum de Interação entre Cursistas e Docentes' foi a que mais possibilitou o acompanhamento do crescimento de cada gestor, pois seus escritos permitiram uma análise mais criteriosa

⁴ Na primeira e na segunda edição do Curso, o acesso a esta sala foi aberto em cinco diferentes momentos intercalados com as demais salas que compõem a sua estrutura curricular. Na terceira edição, o ambiente desta sala abriu em quatro momentos, mas manteve a carga horária destinada ao seu trabalho específico.

do momento que cada um vinha vivenciando e a conseqüente intervenção nos casos necessários, por meio da troca de mensagens que exaltassem os apontamentos compatíveis com os princípios do Curso ou provocassem novas reflexões sobre os conceitos estudados.

A formação continuada dos gestores escolares vem se tornando recorrente nos estudos e pesquisas educacionais, por serem muitos desses sujeitos professores dos diferentes campos do conhecimento que, num determinado momento de suas vidas como profissionais da educação assumem cargos ou funções, seja por indicação, seja por processo eletivo, passando a interagir com seus pares e com outros sujeitos sociais munidos apenas dos conteúdos estudados nas disciplinas obrigatórias que tratam das políticas educacionais e da organização da escola básica cursadas na graduação. Essa realidade, pelo menos no Estado gaúcho, tende a se consolidar, fazendo com que os gestores escolares necessitem permanentemente de uma formação que associe teoria e prática e que identifique as transformações que, em alta velocidade, afetam a humanidade e, por conseguinte, instituições como a escola, para que o princípio da gestão democrática continue como um balizador desses novos tempos.

A formação em processo

Em nossas considerações iniciais, enfatizamos que a formação dos gestores estaria fundamentada no direito a uma educação de qualidade social, por meio de práticas democráticas e de uma práxis ao mesmo tempo “*criadora e reflexiva*”. O conceito e os níveis de práxis foram estudados pelos alunos não apenas na Sala-ambiente Projeto Vivencial, mas também em outras salas, visando atender aos objetivos do Curso e aos objetivos específicos de cada espaço curricular. Por se tratar o PI de uma abordagem teórico-prática, na Sala-ambiente Projeto Vivencial o estudo sobre práxis foi tomado como balizador, especialmente no momento da implementação do projeto, pois as ações planejadas deveriam emergir da realidade de cada escola, e não de “*modelos prévios*” (práxis criadora), bem como, simultaneamente, as

mesmas ações deveriam passar pelo crivo da consciência do cursista (*práxis reflexiva*) com base nos referenciais teóricos estudados nas diferentes salas-ambiente. Alcançar o nível de *práxis reflexiva*, portanto, tornou-se condição indispensável durante o processo de formação, pois os efeitos produzidos pela pesquisa-ação deveriam ser apresentados pelos gestores/alunos inicialmente na forma de um Relatório Analítico e depois nos moldes de um trabalho de conclusão de curso (TCC) de caráter monográfico, conforme exigência do Projeto Acadêmico do Curso.

Tratou-se de um processo que colocou aos gestores/alunos a necessidade de alcançarem os seguintes objetivos: (i) realizar o exercício da reflexão teórica, a partir de situações vivenciadas na implementação do PI, aproximando-a, o máximo possível, das análises que serão exigidas no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC); (ii) produzir texto acadêmico, na perspectiva de uma gestão escolar democrática, que atenda aos critérios de autenticidade, coerência, coesão, relação teoria e prática, cientificidade e; (iii) articular o Relatório Analítico com a futura produção do TCC, no sentido de atender às normas para elaboração de trabalho acadêmico e de alcançar um nível de reflexão teórica compatível com as exigências de um curso de especialização.

Logo, como condição indispensável nesse processo, a reflexão teórica, o exercício de pensar a prática implicou tomar as ações implementadas como objeto de investigação, analisando-as em suas dimensões objetivas e subjetivas (VASQUEZ, 1977, *apud* BRASIL, 2009) a partir de referenciais teóricos, ultrapassando o nível do ativismo, tão comum nos cotidianos escolares em função de suas frequentes demandas.

Esse foi um dos momentos mais desafiadores para os cursistas e para os docentes/orientadores. Para os cursistas, primeiro, porque além de desabituaados a esse nível de exigência e premiados por suas circunstâncias pessoais/profissionais, tendiam a “pensar” as ações do PI já implementadas como desprovidas de potencial transformador e apenas como fatos do cotidiano a serem relatados. Segundo, porque romper com suas convicções para compreender as múltiplas coordenadas que explicam os fatos, tendo

como referências teóricas autores que as desestabilizavam, tornou-se uma experiência que exigiu alto nível de disciplina intelectual.

Para os docentes/orientadores, primeiro porque precisaram auxiliar cada gestor, individualmente, a dar-se conta dos diversos fatores envolvidos em um único fato, a fim de evitar que caíssem em julgamentos ou na busca de culpados, quando algo se distanciava do planejado no PI e, segundo, porque, em função do foco de cada PI, foi preciso buscar bibliografia complementar compatível com os princípios do Curso, o que demandava um tempo além do planejado.

Por exemplo, um dos focos mais frequentes nos PI foi o da participação das famílias na escola, como coadjuvantes da aprendizagem escolar de seus filhos. Partindo do PPP, vários gestores, juntamente com suas equipes de trabalho e representantes dos demais segmentos da escola, concluíram que algumas diretrizes e/ou metas do PPP não vinham sendo observadas/alcançadas, pois o distanciamento dos pais em relação aos processos escolares tornara-se, na visão do gestor, o maior fator ou, pelo menos, um dos fatores impeditivos.

Contudo, para analisar os fatores que estariam produzindo esse distanciamento, alguns gestores recorriam a explicações baseadas no senso comum, como “são famílias desestruturadas”, “são pais irresponsáveis”, “passaram para a escola a educação de seus filhos”. Romper com esse nível de análise para auxiliar os gestores/alunos a se aproximarem de estudos que já avançaram em relação a esse foco e a outros semelhantes – por exemplo, o do aluno culpado por seu fracasso na escola – pode ser também considerado o ponto alto do processo vivenciado, pois aproximou os princípios da gestão democrática e da participação, no sentido de que ambos passaram a ser vistos como processos em construção e um dos principais desafios do gestor escolar, como mediador dos conflitos que se instalam a partir de controvérsias, como a que foi aqui relatada.

Ainda em relação aos focos dos PI, outro aspecto importante evidenciado durante a formação em processo foi a diversidade de tarefas que

os gestores/alunos tomaram para si, especialmente nas escolas do campo e nas de pequeno porte. Ocupados e preocupados com temas oriundos das políticas públicas, como inclusão, diversidade, avaliações externas e outros demandados pelas instâncias governamentais, ao transformarem tais temas em focos do PI, mostraram-se mais motivados a darem uma resposta positiva aos governantes do que com sua própria formação, como se teoria e prática fossem processos distintos.

Para os docentes/orientadores foi necessário estarem atentos a essa dissociação, pois durante todo o processo precisaram reafirmar que o nível da práxis reflexiva poderia – como pôde sempre – ser exercido em todas as circunstâncias, assim como a pesquisa-ação pode ser um instrumento para mantê-la, uma vez que as políticas públicas, ao serem implementadas nas unidades escolares, também podem ser motes para transformações. Discutir e pensar temas ligados à diversidade, por exemplo, estão além de cumprir preceitos legais e normativos, pois possibilitam colocar em pauta o enfrentamento com preconceitos ligados à cultura, às raças, à classe social, a crenças, a ideologias, a questões de gênero, todos tão presentes ainda em nosso meio, que, apesar de rico culturalmente, ainda estremece frente às diferenças.

A compreensão da realidade sustentada na reflexão teórica é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente. Nesse sentido, colocam-se em questão posições rotineiramente afirmadas em nível de senso comum, da refutação da teoria e da centralidade da prática, ou seja, da contraposição teoria-prática (BRASIL, 2009, p. 16).

No processo de formação aqui tematizado, também as exigências de formalidade de um texto acadêmico, mesmo não sendo novidade para a maior parte dos gestores, pois todos já eram graduados, se mostrou outro obstáculo. Produzir, em texto acadêmico, na perspectiva da gestão democrática, impôs a transposição da linguagem coloquial para um estilo considerado pela maioria dos gestores “*rebuscado*”, assim como impôs a

autenticidade, algo que foi necessário perseguir durante todo o processo, pois o uso de “*palavras alheias*”, sem as devidas indicações, para expressar os próprios pensamentos tornou-se recurso frequente por parte dos cursistas, até que compreendessem o significado dessa prática.

Enfim, podemos afirmar, depois da oferta de três edições desse Curso, que o processo de formação proposto mobilizou intelectualmente os gestores. Mesmo aqueles que buscaram o Curso inicialmente com o objetivo único de ascender na carreira foram constantemente instigados a se colocarem em papéis até então não vivenciados, como o de pesquisadores e mobilizadores sociais, e também a desenvolverem atitudes éticas e estéticas, como o respeito à autoria, à mediação de conflitos, à tolerância e, sobretudo, à indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste artigo, refletir sobre a Sala-ambiente Projeto Vivencial como estratégia teórico-metodológica para a formação de gestores escolares. Tomando como ponto de partida para esta reflexão os objetivos do Curso organizado pelo MEC e o objetivo geral do Projeto Acadêmico aprovado no âmbito do UFRGS, e transformando tais objetivos em perguntas que passamos a responder, podemos dizer em relação ao primeiro objetivo que, sim, foi propiciado um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e as atividades propostos nos demais ambientes do Curso e a realidade cotidiana da escola, primeiramente porque os alunos realizaram individualmente seus trabalhos e no contexto das unidades escolares por eles dirigidas, mas, além disso, porque foram constantemente provocados a se colocarem no lugar de pesquisadores de sua própria realidade.

Esse movimento fez com que os gestores repensassem seu papel e, nesse repensar, dessem conta das adequações necessárias para atenderem a cada realidade, a cada momento, a cada segmento e ao conjunto dos segmentos atendidos, transformando-os em função de suas necessidades e

transformando a si mesmos no percurso empreendido, sem perder de vista o princípio da gestão democrática.

Também podemos responder positivamente quanto ao fato de transformar a Sala-ambiente Projeto Vivencial em um espaço de articulação entre e com as demais salas e componentes curriculares do Curso. Essa interdisciplinaridade foi buscada constantemente, uma vez que o fato de a Sala ter sido organizada para abrir em momentos diversos, de forma intercalada com as demais, tornou-se estratégico para que os alunos tecessem as relações e as associações necessárias entre os conceitos estruturantes de cada uma, para elaborarem seus PIs e Relatórios, conforme nossas orientações. Embora essa elaboração tenha passado por momentos críticos envolvendo estilos e autenticidades, os Relatórios dos PIs apresentados, bem como os TCCs, são inequívocos em relação ao crescimento intelectual dos cursistas.

Quanto ao objetivo de instituir uma cultura democrática nas escolas públicas por meio de tomadas de decisões e de ações coletivas que transformem o espaço escolar numa comunidade de aprendizagem, queremos crer que um embrião desse longo processo tornou-se ativo e que tende a prosperar, embora lentamente. Mudar culturas abrindo a escola como espaço de aprendizagem para seus próprios segmentos e para a comunidade externa pode significar abrir mão de um poder consagrado aos professores e gestores até há pouco tempo. Ainda assim, temos a convicção de ter plantado uma semente que, ao lado de políticas públicas que incentivam a participação da comunidade nas atividades extraclasse, poderá ser um reforço à sua implementação e poderá propiciar um novo olhar para a função social da escola – instituição que é vista, hoje, como uma referência para a aquisição do conhecimento e para uma formação cidadã, e não como lugar em que alguns ensinam e outros aprendem o que lhes é ensinado, sem qualquer questionamento.

O processo de formação continuada dos gestores, tal como aconteceu, mostrou-se ao mesmo tempo desafiador e gratificante. Desafiador porque desinstalou certezas, abriu gavetas há muito tempo fechadas, revolveu

documentos, confrontou ideias, combateu preconceitos. Gratificante, porque a cada ruptura provocou mudanças e transformações no cotidiano das práticas escolares e nos gestores que as conduzem. Foram pequenas transformações que pouco a pouco mostraram aos gestores em formação que a escola mudou e que o saudosismo de um tempo que não voltará precisa ser deixado de lado para abrir espaço ao novo, ao inesperado, ao inusitado, sem que a escola tenha que abrir mão de sua principal vocação, que é a de formar pessoas, humanizando-as ou, conforme Ferreira, promovendo valores. Esse também é um compromisso do gestor escolar, nesses novos tempos da escola, especialmente da pública, por onde passa a maioria das nossas crianças, adolescentes e jovens.

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta (FERREIRA, 2004, p. 1.243).

Sabendo que os gestores eleitos talvez não mais estejam à frente da equipe diretiva das escolas em que, então, atuavam, esperamos que esse tipo de experiência, sempre passível de revisões, tenha contribuído também para que se percebam, em alguma dimensão, como gestores de alunos, de colegas, de um conjunto de escolas, como técnicos em algum órgão educacional, ou como gestores de si e que se proponham a continuar o processo vivenciado, levando um pensamento baseado em relações democráticas para os espaços em que estiverem.

Referências

BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (com redação atualizada). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 03 nov. 2013.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (com redação atualizada) Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 15 de jan. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 3 de agosto de 2010**. Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6322&Itemid> Acesso em 18 de nov. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação**. Documento disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/trabalho.gestorescolar.pdf> Acesso em 17 de out. de 2009. Material produzido para o Curso Escola de Gestores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala-ambiente Projeto Vivencial: apresentação**. Documento disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/apresentacao.htm> Acesso em 17 de out. de 2009a. Material produzido para o Curso Escola de Gestores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador para Atualização do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município**. Documento disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13173&Itemid=>> Acesso em 13 de jun. de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação, Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 116, p. 245-262, julho/2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na Cultura Globalizada. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.º 89, Set./Dez. 2004, p. 1227-1249. Disponível em www.cedes.unicamp.br

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n.º 3, Dec. 2005. Documento disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso> Acesso em 05 de mai. de 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não Formal, Participação da sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Revista Ensaio: Aval. Pó. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, vol. 14, n.º 50, jan./mar. 2006, p. 27-38. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007 410 p. ISBN 978-85-249-0944-3.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. O ensino fundamental de nove anos. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 151-176.