

Intersubjetividade na formação de gestores em ambiente virtual de aprendizagem.

Ana Ma. Di Grado Hessel.

Cita:

Ana Ma. Di Grado Hessel (2011). *Intersubjetividade na formação de gestores em ambiente virtual de aprendizagem. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/687>

INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE GESTORES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Ana Maria Di Grado Hessel

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil

digrado@uol.com.br

O texto aborda uma experiência de formação de gestores de escolas públicas, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. O curso para gestores foca a principal demanda da ação gestora, que é articular o processo democrático no âmbito escolar. Para tal é necessária uma visão mais complexa e sistêmica, na qual a dinâmica da escola é compreendida como um sistema vivo e auto-organizativo, uma cultura em permanente construção, alimentada pelas relações interpessoais e trabalho coletivo. Entretanto, nem sempre a formação do gestor oferece condições de construção desse saber, visto que ele precisa ser contextualizado e caracterizar-se como um processo histórico. Essa experiência apresenta o uso de recursos interativos, tais como o diário de bordo, no qual as narrativas dos participantes desvelam a riqueza da comunicação intersubjetiva e o processo intrasubjetivo de construção e significação da realidade. Dessa forma, valoriza a questão da sensibilidade estética na formação, necessária aos projetos comprometidos com a autonomia e emancipação, visto que essa estética tem sido desvalorizada em detrimento de uma formação mais técnica.

Palavras-chave: formação *online*, gestão escolar, ambiente virtual de aprendizagem, complexidade, intersubjetividade.

A formação de gestores

Um dos projetos de formação de gestores no Brasil, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi criado por iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de promover uma formação continuada aos diretores de escolas da rede pública brasileira. Uma política de formação de gestores escolares passou a fazer parte da agenda de ações prioritárias do MEC, na medida em que se constatou, através de estudos e pesquisas, a forte relação entre a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras e a gestão escolar.

O Programa surgiu da necessidade de se fazer mudanças e construir um processo de formação de gestores, visando contemplar a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, com a prática da gestão democrática, inclusão e emancipação humana.

Os princípios que fundamentam o Programa Nacional pretendem a criação coletiva de amplos espaços de saberes e fazeres, entre eles a escola. O saber é compreendido como construção histórica, produzido com a intenção de motivar o fazer para a intervenção no contexto educacional e social. A prática desejada é a democrática, que se deve expressar na participação coletiva e socialização do

conhecimento, como estratégia de superação do autoritarismo. A escola, entendida como espaço de convivência, deve tornar possível a criação de novas formas de organização escolar pautadas no exercício de práticas cooperativas e solidárias. Em síntese, os novos caminhos para gestão escolar caracterizam-se pela contextualização da ação política – organização, articulação e mobilização – dos atores envolvidos no processo educativo da escola e da comunidade.

Na convergência destas intenções, um Projeto Piloto para a formação de gestores foi idealizado e desenvolvido, na forma de um Curso Piloto. O Curso Piloto foi realizado simultaneamente em dez capitais brasileiras, para um total de 400 gestores escolares de escolas públicas, 40 por localidade. Com uma duração de 100 horas, foi implementado em cinco módulos, na modalidade semipresencial, alternando encontros presenciais e atividades à distância.

A proposta de formação do Curso Piloto adotou a dinâmica da reflexão sobre a prática, ao estimular os gestores na mobilização de sua equipe de educadores visando à elaboração de um plano estratégico de intervenção na realidade escolar, a partir de uma avaliação diagnóstica de uma de suas dimensões.

O Curso foi planejado e implementado em cinco períodos, com o apoio do ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual os gestores tiveram acesso às orientações, aos conteúdos e às atividades, além de oportunidades para interagirem com os formadores e outros gestores participantes. As atividades do curso foram desenvolvidas durante os encontros presenciais e à distância.

No ambiente virtual de aprendizagem as ferramentas de interação adotadas para a comunicação entre os participantes do curso foram: *webmail*, bate-papo, fórum e diário de bordo. O fórum, uma ferramenta para debate, permitiu a interação entre os gestores, e foi utilizado como uma arena de discussão temática, mediada pelos professores. Caracterizando-se como recurso de comunicação assíncrona, permitiu a participação de cada cursista em momentos distintos, tanto para a postagem de mensagens escritas, como para acesso e recuperação do seu conteúdo. O diário de bordo, uma ferramenta também assíncrona, de uso reservado de cada cursista, permitiu uma comunicação exclusiva com o professor orientador, na medida em que somente este podia comentar o registro do aluno.

As narrativas nos diários de bordo

No ambiente virtual de aprendizagem as ferramentas de comunicação, em especial o fórum, tiveram um importante papel no suporte à intersubjetividade. A integração entre todos os participantes do curso, os debates teóricos e práticos, as trocas de experiências e o acompanhamento das atividades foram subsidiados pelo uso de fóruns criados ao longo do curso. A comunicação com o professor orientador para avaliação dos planos e projetos de cada escola foi viabilizada com o uso da ferramenta biblioteca.

Contudo, a utilização de outra ferramenta de comunicação no ambiente virtual – o diário de bordo - permitiu-me um contato reservado com cada um dos gestores. Neste caso, a privacidade comunicativa foi resguardada e os cursistas sabiam que

somente eu faria a leitura de seus relatos. As mensagens postadas permaneceram acumuladas e ordenadas por data, o que facilitou a recuperação e leitura de todo seu conteúdo durante o transcorrer da formação.

Assim que li, porém, as primeiras mensagens e iniciei a composição das primeiras respostas no diário de bordo, minha atenção foi despertada pelo teor das narrativas. Percebi um potencial oculto na ferramenta de um ambiente virtual de aprendizagem, não explicitado no próprio ambiente ou nas orientações do próprio curso: o diário de bordo como um dos instrumentos de reflexão intrassubjetiva e troca intersubjetiva, no qual uma atitude interdisciplinar de parceira poderia ter lugar, bem como ser desenvolvida.

Intuí que, por meio do diário de bordo, eu poderia acompanhar aspectos processuais da formação de cada gestor, principalmente os relacionados aos seus sentimentos, intencionalidades e significados. Aspectos estes, imbricados à construção de um saber, aliados a um saber-fazer e ao ser racional e emocional.

Como metodologia de investigação, a narrativa desvela as concepções sobre um determinado conhecimento e os modos de praticar a profissão. Proporciona a organização das ideias por meio da reconstituição dos fatos, a tomada de consciência de seu próprio fazer, a partilha de experiências, a construção do futuro a partir da revisão do passado etc. Entre muitas possibilidades, tem o poder de dar um passado histórico aos sujeitos, por meio de suas próprias narrativas. Neste aspecto é que o processo investigativo se imbrica com o processo de formação. A narrativa evidencia a relação investigação e formação, na medida em que coloca em confronto saberes diferenciados, oriundos de percursos singulares os quais refletem aprendizagens personalizadas.

Quando o sujeito escreve sobre suas ações, também escreve sobre si. Não é uma escrita puramente descritiva e asséptica, desprovida de sentimentos, valores e sentido, pois é banhada pela subjetividade. O sujeito expõe sua alma porque fala a partir de seus motivos pessoais e de suas próprias experiências vivenciadas.

Ao escrever sobre suas ações, o sujeito pode olhar a si mesmo através de seu registro. É uma oportunidade para rever-se, observar sua imagem delineada pelas próprias palavras, de ver-se refletido no espelho e tomar decisões sobre suas próximas ações. Nesse sentido é que pode tomar consciência do processo singular da construção da sua identidade, porque as pessoas constroem sentidos diferenciados durante sua existência.

Ler o registro de outro é entrar em contato com a experiência deste outro. Melhor ler seu próprio registro sem a preocupação de trilhar o mesmo trajeto, mas sim com a intenção de reconhecer e aceitar que os caminhos são únicos. Ler o seu próprio registro é perceber-se, é tomar consciência de si e das transformações pelas quais passa.

Segundo Sabbag (2005), por meio do registro, o sujeito percebe sua ação pela sua consciência, que, por sua vez, pode pensar outras ações. Em contato com os outros, os seres vivenciam novas ações que podem ser objeto de novas reflexões. Ao relatar os fatos vivenciados, o sujeito reconstrói a sua representação da realidade,

impregnado-a de novos sentidos que têm o poder de transformar a própria realidade. Ao mesmo tempo em que, por meio da escrita, o sujeito representa sua fala interior, o faz com o desejo de poder partilhá-la com um interlocutor, no anseio de estabelecer uma comunicação. Outras palavras de Sabbag (2005, p.129) completam essa idéia: “Talvez haja o desejo de compartilhar esse protagonismo da história individual para que o outro tome parte, participe de algum modo, construindo pelas vias emocionais, uma forma de protagonismo coletivo”.

O conhecimento sobre si passa pelo conhecimento das relações consigo mesmo e das relações com os outros. Em contínua metamorfose e alimentada por movimentos intrasubjetivos e intersubjetivos, cada pessoa constrói a sua identidade. Esse é o ideal humano – a eterna construção e reconstrução de si mesmo junto com os outros – rumo à sua individualidade, autonomia e emancipação.

Fazenda (2003. p. 66), ao revisitar seus estudos, enfatizou a importância do registro das experiências vividas pelo fato de se constituírem na possibilidade da inovação e da análise interdisciplinar. “O registro das experiências vividas pode gerar novas perspectivas, depende do exercício interdisciplinar de captar delas o movimento dialético e contraditório que elas encerram”.

Esse movimento dialético lança mão do registro e da memória para realizar uma releitura crítica dos fatos ocorridos. Através da memória o sujeito retorna a esses fatos com um olhar, que se renova e se modifica a cada retorno, retratando estados subjetivos e significados distintos. Novos sentidos são construídos pelo movimento dialógico do velho e do novo.

Logo de início, no curso, cada gestor enfrentou o desafio de mobilizar a sua comunidade escolar para juntos diagnosticarem suas dificuldades, elegerem um aspecto prioritário da realidade escolar e definirem um plano de ação interventora. No decorrer do curso, foram relatando todo o processo vivenciado nos fóruns e diários de bordo. Procurei devolver as mensagens com respostas, às vezes curtas, mas expressivas, por entender, como Capra (2002, p.123), que pudesse intervir através de “perturbações significativas”. A intenção foi responder às mensagens com pequenas devolutivas estimuladoras, sem a pretensão de abarcar a função das outras ferramentas de comunicação, tal como o fórum, *lòcus* de debate e construção coletiva de conhecimento.

Em resposta às primeiras mensagens postadas pelos gestores, preparei um texto básico, o qual sofreu pequenos acréscimos e alterações, para cada gestor, conforme a necessidade particular de cada mensagem. Pretendi que os gestores contassem, naquele espaço reservado, as suas inquietações, seus sentimentos e que encontrassem na minha pessoa a confiança necessária para fazê-lo. Nessa primeira mensagem, assumi a atitude receptiva às falas dos gestores e incentivei-os a escreverem confortavelmente.

Frente ao relato de cada gestor reconheci a singularidade de suas histórias pessoais, percebi o sentido atribuído aos fatos e aos desafios, entrei em empatia com suas dificuldades, alegrias e conquistas. Diante de cada retrato escrito, o sentimento que se apossou de mim foi o desejo de contribuir com uma orientação, antes de fazer qualquer julgamento de valor ou verdade. Minhas respostas a essas narrativas foram

produzidas com a intenção de anunciar o meu respeito à subjetividade de meus interlocutores, bem como estabelecer uma cumplicidade.

A partir da leitura e devolutiva dos registros escritos notei a carga emocional contida neles, como a emoldurar as situações complexas que emergiram nas empreitadas do curso. Apesar das narrativas abordarem, no geral, as atividades do curso e a repercussão destas na escola, cada mensagem e cada um dos diários mereceu uma interpretação diferenciada, pelas suas idiossincrasias. Enredos similares em singulares cenários.

Na totalidade dos diários de bordo, foquei os relatos como parcelas de histórias de vida e procurei ler os registros pelo filtro da complexidade: transitar entre o todo e as suas partes, perceber como essas partes se relacionam. Os elementos constitutivos dos textos emergiram caoticamente. 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”.

Optei por compreender cada narrativa, analisar a forma como seus elementos interagem e interpretar seus sentidos. Apresento os diários de três gestores, seguidos dos respectivos cenários interpretativos. Foram escolhidos por dois critérios: 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. Os autores dos diários não estão identificados e seus nomes foram substituídos por nomes fictícios: Lara, Mere e Rita.

O diário de bordo de Lara: esforços para superar a visão linear

Toda a narrativa de Lara 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.

Essa dependência é anunciada logo no primeiro diário, mas encontra-se presente em cada um deles:

... aí resolvi registrar no diário de bordo, minhas angústias, para que vocês acompanhem meu drama. Será que eu chego ao final? Não me deixem só.

Na primeira resposta, procuro diminuir essa sensação de solidão e coloco-me à disposição para “acompanhar o seu drama”, quando escrevo que estou “ouvindo” o que ela tem a dizer. Procuro estabelecer uma amigável relação de parceria. Entretanto, só percebo a sua assumida posição de dependência no seu segundo relato:

Só venho neste espaço quando não sei o que fazer...

Essa declaração vem acompanhada da relação das suas dificuldades na escola, arroladas linearmente, para justificar uma decisão sobre uma ação que, na sua visão, só poderá ser desenvolvida com a ajuda dos alunos:

... tenho sentido dificuldades de implantação do INDIQUE, pois não tenho como reproduzir o material (para a equipe escolar), alguns colegas são resistentes a novas atividades principalmente tratando-se de avaliação dos processos de ensino aprendizagem, mobilizar pais que não estão habituados a trabalhar junto com a escola, os únicos com disposição são os alunos e é com estes que pretendo contar.

No primeiro diário há uma solicitação de ajuda, quando “grita por “socorro”. Mas no segundo diário há um cenário preparado para introduzir os motivos de algum próximo e possível desfecho: o insucesso da ação ou a desistência da gestora. Há uma intencionalidade no relato, isto é, revelar a impotência da gestora diante das circunstâncias adversas que enfrenta. Há uma crença de que a culpa está nas restrições materiais e na indisponibilidade das pessoas.

A narrativa, nestes dois primeiros tempos, mostra que, possivelmente, Lara não percebe a escola como uma cultura em construção, na qual há partilha de interesses, significados latentes e historicidade. Também não há indícios de trabalho coletivo alimentado pela comunicação e intersubjetividade. Falta-lhe a visão do pensamento sistêmico e a percepção de que tem o poder de mobilizar sua equipe para a participação, a corresponsabilidade e a autonomia.

Em síntese, a gestora necessita de orientação e novos elementos que a auxiliem no enfrentamento de uma situação tão desfavorável. Precisa saber como organizar a participação dos educadores e pais, para que, no contexto de uma ação política, possam assumir o compromisso de pensar e fazer o processo educativo.

Na impossibilidade de desenvolver uma ajuda particular na ferramenta do diário de bordo, pela inadequação do espaço e pela exiguidade de tempo para atender todos os gestores, recomendo que ela “fale” sobre seu problema no fórum “Acompanhamento”, no qual faço a mediação entre os participantes. Além de ser a ferramenta apropriada para receber a questão, a gestora pode conversar com os outros gestores, interlocutores dispostos a debater e compartilhar tais problemas. Na formação *online*, o fórum pode constituir-se como uma comunidade de aprendizagem colaborativa e se desenvolve em condições diferenciadas dos encontros presenciais. Ao possibilitar a conversa de todos com todos, em tempos kairológicos, facilita a interação *online*, na qual a participação é valorizada. A aprendizagem colaborativa ocorre na medida em que as mensagens postadas permanecem registradas e disponíveis para o debate reflexivo.

A estrutura de tempo dos diários de Lara informa que foram produzidos em momentos relevantes, sempre relatando as mudanças de rumo no curso ou na escola. Tanto que, decorridos 30 dias, Lara retorna ao diário para dizer que retomou a ação na escola, justifica a necessidade de criar uma cumplicidade entre os elementos de equipe e encontrou uma forma de fazê-lo:

Hoje comecei a reproduzir os documentos do INDIQUE, para trabalhar com os professores no horário de estudo, na próxima terça feira, pensei inicialmente mostrar todos os

instrumentos para definir as frentes de trabalho e promover um clima de cumplicidade com o grupo.

Entretanto, persiste o sentimento de insegurança:

Espero que eu tenha coragem suficiente para não desistir de fazer da escola um espaço de produção de conhecimento.

Um fato relevante para Lara ocorre no curso e merece seu registro no diário. Durante o módulo IV, no período de atividades à distância, os professores assistentes realizam reuniões presenciais com o seu grupo de gestores. Foi algo muito significativo para ela, visto que recebeu orientações, esclareceu suas dúvidas, partilhou suas inquietações com outros cursistas, entre outros possíveis acontecimentos. Sua insegurança é amenizada com a troca de experiências e ela se sente revigorada, com ânimo restabelecido:

Esse módulo embora não estivéssemos trabalhando nas máquinas por todo o tempo, permitiu uma interação ainda maior com todo o grupo, uma vez que, a cada nova tarefa, estivemos agrupados com pessoas diferentes com outras percepções diferentes da nossa e que permitiu uma maior troca de experiência e conseqüentemente uma maior aprendizagem. Valeu!!!

A dificuldade com o encaminhamento das atividades na escola associada à pouca familiaridade com os recursos tecnológicos alçou a gestora a essa condição de dependência. Apesar da formação *online* no Curso Escola de Gestores ter se preocupado com uma boa distribuição dos conteúdos e atividades pelas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, a adaptação no uso de toda a tecnologia é processual e lenta. Lara se ressentida da pouca habilidade em navegar pelo ambiente virtual, fato que contribui para baixar sua autoestima:

Fiquei feliz porque não foi só eu que tive dificuldade em encontrá-lo assim me sinto menos burra...

Procuo minimizar esse sentimento colocando-a em situação de igualdade com os outros cursistas, baseada em fatos reais:

Querida Lara, o ambiente virtual é novo para vocês e esta dificuldade é normal...

Lara reconhece a validade do texto sobre projeto escolar, mas tem dificuldades em implantar as novas ideias na sua escola. Existe uma distância entre os conceitos estudados e a realidade que vivencia:

O texto do curso é muito bom, traz uma orientação clara quanto ao conceito evidenciando o papel de cada um no desenvolvimento de um projeto escolar, no entanto quando as pessoas envolvidas são chamadas a responder de maneira mais efetiva e produtiva, é como se jogasse um balde de água fria em suas cabeças, são mil desculpas para não se envolverem, as vezes da vontade de desistir, é complicado mexer com gente, cujo compromisso com a escola é cumprir mediocrementemente uma carga horária e mais nada.

Teoria e prática são compreendidas como duas polaridades excludentes entre si. Estão desvinculadas na percepção de Lara, que ainda não pensou em alguma estratégia para mobilizar sua equipe. Este conhecimento ainda precisa ser construído, através de uma formação permanente em serviço. Ainda insiste em trabalhar somente com os alunos:

Vou trabalhar apenas com aqueles que querem, é mais saudável trabalhar pouco com qualidade, do que muito e não da em nada.

Diante dessa determinação, que é mantida desde o início do curso, tenho a intenção de explicar-lhe, em poucas palavras, que a mobilização de outros segmentos é processual. Estimulo a começar um trabalho que poderá ser ampliado aos poucos para a sua equipe:

... trabalhar com aqueles que querem é um bom começo. Os bons resultados desta ação podem ser uma motivação para atrair mais interessados. Sua prática irá mudando a escola aos poucos.

Lara termina o curso fazendo um balanço de seu percurso, no estilo de “final feliz”. Reconhece suas dificuldades iniciais e seus avanços. Sente-se recompensada com a superação de si mesma e acredita que em breve futuro ocorrerão mudanças no compromisso participativo de sua equipe:

Chegamos ao final de uma etapa difícil, às vezes complicada mas gratificante, conseguir realizar tarefas que antes achava impossível é muito bom... fazer a escola acreditar que juntos somos mais fortes e que podemos mais... Talvez não possamos obter resultados imediatos, mas em breve tempo, teremos outra realidade em nossas escolas a partir do compromisso e envolvimento de todos.

Talvez, esse quadro esperançoso não se concretize “em breve tempo”, mas há um caminho que começa a ser vislumbrado, através do uso do bom material que o curso ofereceu.

Os instrumentos de avaliação constituem-se instrumentos de aperfeiçoamento dos processos de gestão e embasamento para o desenvolvimento de projetos para todos os segmentos da escola implantarem e implementarem processos de avaliação e acompanhamento de todas as atividades pedagógicas e administrativas.

A atitude de parceria assumida com Lara procurou reduzir a sua insegurança e sensação de isolamento. A formação de Lara apenas teve início e não pôde esgotar-se neste curso. A mudança de sua prática, rumo às expectativas do Projeto Piloto Escola de Gestores poderá ser realizada de maneira processual, por meio de uma continuidade da formação em serviço. Na gestão escolar, não basta saber somente o que necessita ser feito e onde se quer chegar. Há um conhecimento que precisa ser adquirido pela vivência à luz de concepções, pelo jogo dialógico da teoria e prática. O curso lhe deu embasamento 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. Nas palavras de Maturana (2000, p. 87), “a diferença é a história”, porque os sistemas vivos mudam congruentemente, em interação uns com os outros, ou seja, na coexistência.

O diário de bordo de Mere: percepção sistêmica da cultura escolar

O conteúdo de todos os diários de Mere revelou 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, principalmente dos pais, na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Esta ideia, que permeia transversalmente o todo, também está presente em cada diário, em cada parte. O todo está contido nas partes.

O problema central do diário de Mere é explicitamente categorizado como um desafio. Há uma intencionalidade e há uma meta que precisa se alcançada, que se imbrica a uma crença implícita no relato: se os pais estiverem presentes nas atividades da escola, seus filhos se sentirão mais valorizados e isto reverterá em bons resultados na aprendizagem.

No todo, pode-se captar o processo. Através de cada diário, Mere conta uma única história de dificuldade, esperança, superação e sucesso. Em cada trecho o roteiro se repete em ciclos e a gestora renova a sua disposição para empreender novas ações. As partes estão contidas no todo.

Na seqüência, a seguir, percebemos o caminho que se inicia com a dificuldade e culmina com a conquista, que lhe proporciona uma enorme paz. Por uma questão de estilo narrativo ou por um sentimento de plenitude saboreado na circunstância vitoriosa, o louro colhido é anunciado logo de início.

... Estou numa paz interior, por ter mexido com os pais (sucesso), nossa ação é trazê-los para a escola, num espaço curto de tempo, é desafiante (dificuldade). Em dez anos de gestão não havia lutado por isso. Travamos a batalha educacional, hoje recebo telefonemas de pais para me dizer que eles são ocupados, que eles têm o que fazer, ofensas etc. Vejo o lado bom (esperança), é sinal que estou sendo criticada, que existo, que a Escola existe e que os alunos estão em casa cobrando a presença deles (superação)...

Na trama das polaridades “desafio da dificuldade e superação da dificuldade”, a gestora percebe a ambiguidade da realidade complexa, pois vê os aspectos positivos e negativos das circunstâncias que decorrem de sua ação interventora. Nesse jogo dialógico, avança na circular recursiva – a sua perene espiral - e retoma, com força, outra batalha na mesma arena do cotidiano escolar.

Mere trata a equipe escolar de “família”, o que sugere a valorização das relações humanas em detrimento da visão funcionalista dos afazeres docentes. Há indícios de uma visão sistêmica. Sugere também 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:

... foi bom ouvir de cada um suas sugestões referentes aos desempenhos escolares...

E o que mais me deixa feliz, é que os pais estão participativos...

Neste momento posso aqui registrar, que todas as atividades tiveram para minha Escola importância relevante, porque tive o prazer de, a cada atividade, ter a participação da minha equipe, e era bom quando eu pedia ajuda à equipe. Porque estavam sempre prontos a dar uma sugestão, eu logo aproveitava.

A estrutura de tempo dos diários de bordo de Mere coincide com o término dos módulos, mas vai além, transcende a lógica mecanicista do cumprimento de tarefa. Produz mais narrativas que abrangem circunstâncias significativas na trajetória do curso. Certamente encontra sentido e prazer ao fazê-las, pois confessa:

Querido DB, estou me viciando em você...

O diário assume uma identidade própria, para Mere. Chega a estabelecer uma relação afetiva, ao chamá-lo de “Querido DB” ou “Meu DB” e ao cumprimentá-lo: “Meu DB. Bom dia!”. Dirige-se a esse parceiro simbólico, em dias subseqüentes, para anunciar a finalização de uma etapa de trabalho, mas com certeza quer me informar porque sabe que estou acompanhando a leitura:

... finalmente dei grande passo, enviei meu plano de ação, espero que Ana goste.

... enviei meu plano de ação... estou muito ansiosa, se fiz correto.

Sente-se confortável ao escrever, consegue expressar seus sentimentos e falar de sua subjetividade:

Eu havia feito um relato há pouco, foi tão subjetivo, talvez pelo meu estado de espírito, que quando quis ler o que tinha digitado, cliquei em voltar, aí sumiu. Tudo bem, tentarei novamente...

Na verdade está apreensiva para obter um *feedback* a respeito de seu plano. Entretanto a devolutiva foi feita em outra ferramenta do ambiente e debatida em fórum específico, com outros gestores participantes do curso.

Mere reflete sobre sua ação, e provavelmente percebe que está mergulhando no seu poço iniciático como gestora, pesquisadora de seu fazer e em processo de permanente formação:

Depois, em casa, refletia quanto é válido dividir experiências.

Ao mesmo tempo em que, de forma autônoma, constrói seu conhecimento a respeito do fazer de gestora, por meio de sua experiência, necessita validar essa prática através da relação intersubjetiva. Quando relata sua ansiedade para saber se está fazendo corretamente o plano de ação, ou quando torce para ter acertado o projeto, solicita a minha ajuda. Nestes momentos represento uma interlocutora, na qual ela confia e que simbolicamente equivale a consultar seus referenciais teóricos.

A primeira mensagem que postei à Mere teve por propósito anunciar a possibilidade de troca de experiências ofertadas no curso, pela crença de que a

intersubjetividade entre os gestores pode favorecer o debate e reflexão sobre concepções oriundas de vivências em contextos diferenciados:

É bom reconhecer que as escolas têm os mesmos problemas. Bom também é trocar experiências, e este curso está promovendo isto!

Outra mensagem que compreende o desafio de Mere e procura validar sua prática, completa-se com uma sugestão implícita, ou seja, a mobilização é um processo necessário para ampliar a participação da comunidade:

Mere... você está no caminho certo. Está mobilizando pessoas que estão acomodadas. É desafiante, mas recompensador. Bj, Ana

Esta interpretação trouxe elementos para a construção da atitude de parceria, a qual concretizou-se durante o curso com mensagens de orientação, com vistas a auxiliar a gestora na consolidação de sua prática. Em outras circunstâncias de tempo e espaço poderia alongar-se, por meio do diálogo, e oferecer subsídios para a implementação de uma ação articuladora e mobilizadora de sua equipe escolar. Entretanto, isto não precisa ser feito pela oferta de modelos, pois os seus significados devem roteirizar a sua ação. Uma possibilidade seria, intencionalmente, introduzir esta situação num dos fóruns do curso.

O diário de bordo de Rita: olhar complexo na gestão escolar

Rita produziu doze diários. Em estilo jornalístico, permeado de entusiasmados comentários valorativos, sua rica narrativa não deixou escapar detalhes do curso. Através desta, pude me manter informada e acompanhar as ocorrências durante os módulos presenciais e à distância, tanto na escola como nas reuniões locais com os professores assistentes.

A estrutura de tempo na narrativa de Rita se caracteriza pelo fato de que os elementos significativos contados se aproximam dos episódios da formação do curso, pois seus diários são construídos ao longo deste, nas oportunidades que teve de utilizar o ambiente virtual, nos encontros presenciais dos módulos e nos encontros locais. O tempo kairológico, da consciência, se funde ao tempo cronológico, do relógio. 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 Rita. 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.

Na sua primeira narrativa, já prenuncia que irá partilhar seu conhecimento com os colegas gestores:

Foram momentos marcados por um clima de harmonia, confiança, competência da professora e dos monitores (professores assistentes) e de muita troca entre os colegas,

oportunizando aprendizagens colaborativas. Esse relacionamento tende a aumentar, através de e-mail, chat, fórum etc...

Essa constatação motiva a composição da minha resposta, na esperança de que Rita desempenhe um papel de par avançado e contribua, nos fóruns, com suas experiências, concepções, sugestões etc. Junto às palavras preparadas que enviei a todos os gestores, escrevo um recado especial para ela:

Querida Rita, neste curso você poderá falar de sua escola e trocar experiências com os seus colegas. A proposta é promover uma boa interação entre os participantes.

Quando se refere às reuniões presenciais do grupo de gestores, a relevância atribuída à aprendizagem colaborativa permeia os diários de Rita, através de palavras que carregam o sentido de troca, partilha, falar, ouvir e aprender com o outro. Os trechos de três diários exemplificam:

Hoje à tarde tivemos um encontro com os colegas do curso: trocamos experiências, falamos das dificuldades, ouvimos os colegas com maiores problemas e algumas sugestões foram apresentadas.

É uma oportunidade também que temos de colocar para os colegas o que já tem sido feito na escola e dado resultado e assim as experiências podem ser partilhadas por todos.

Uma coisa ficou mais uma vez comprovada: aprendemos e muito com o outro e foi isso que aconteceu nesses dois dias!

Também percebe a possibilidade da troca colaborativa no uso do ambiente virtual. Qualquer oportunidade de encontro é valorizada dentro da formação. Destaca o uso e a potencialidade funcional da tecnologia:

A realização de um chat hoje à tarde entre todos os colegas da nossa região foi muito interessante e deu oportunidade não só para os colegas que ainda não tinham participado de um bate-bapo virtual vivenciar essa experiência, mas principalmente para que cada um pudesse colocar em que ponto se encontravam os projetos em suas escolas, solicitados pelo curso. Foi muito bom!!!

Continua enfatizando as vantagens da colaboração e partilha no curso e desenvolve uma importante reflexão sobre o trabalho na escola. Pensa em alguns princípios estratégicos, aplicáveis à realidade escolar, para facilitar a comunicação das vivências e aprendizagem coletiva. Ao escrever, ela elabora no pensamento o seu próprio fazer e pode explicitar e construir a sua prática:

O dia 25 foi muito bom... Socializamos as experiências vivenciadas no grupão!!!! Percebemos como é importante realizar e depois partilhar com todos! Assim mesmo deve acontecer nas nossas escolas. As atividades precisam ser contadas para a comunidade escolar. É dessa forma que a aprendizagem acontece: com alunos, professores, gestores... Não podemos guardar aquilo que realizamos, é importante contar para os pais, vizinhos da escola, enfim para toda a comunidade escolar.

As propostas docentes avançam na escola de Rita e os professores se envolvem em ações diversificadas e trabalho interdisciplinar:

Os avanços continuam acontecendo na escola... já definimos a dimensão: Ambiente Escolar e a prioridade que percebemos que poderemos trabalhar nesse final de ano é o conhecimento dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes por parte de todos os segmentos da escola. Traçamos um trabalho interdisciplinar, envolvendo principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa, Religião, Cultura Baiana, Educação Artística e Matemática...

As concepções de Rita revelam a sua visão da realidade complexa. Ao relatar sua experiência com projetos, enfatiza a importância do trabalho coletivo e pondera sobre a dificuldade em desenvolvê-lo. Pela experiência, sabe que é indispensável e precisa ser construído através de um jogo dialógico – dar e receber contribuições - implícito na convivência entre os professores:

Na escola em que trabalho, há alguns anos, iniciamos a trabalhar com projetos. É um trabalho que requer muita persistência, porque o trabalho coletivo é indispensável e sabemos o quanto é difícil, uma vez que o querer do professor, o estar aberto, a postura de cada um de ajudar ou de receber contribuições dos colegas são atitudes que somente com o tempo é que as coisas começam a acontecer.

Para um relato tão efetivo, foi necessária uma resposta que ressaltasse o seu significado e importância para o trabalho escolar. Não fosse o fato da narrativa ter sido escrita no último módulo do curso, teria sugerido à Rita, como das outras vezes, que ela escrevesse sobre isto no fórum do curso.

Rita sua visão do trabalho coletivo é avançada. O exercício do trabalho coletivo é importante porque ele tem de ser construído. Acho que você tem uma boa percepção desta questão. Com o tempo haverá crescimento.

Tem consciência de que o enfrentamento do cotidiano escolar é processual e percebe que é possível trabalhar com a linearidade dos planos e a emergência decorrente das incertezas:

Acredito que quando se sabe onde se quer chegar as coisas tornam-se mais fáceis, até para enfrentar as dificuldades que fazem parte do processo...

No seu último diário, Rita faz uma avaliação do curso e resume todas as ideias expostas nas outras narrativas. Entretanto coloca em evidência o ponto forte do curso: oportunizou o fortalecimento do trabalho que desenvolve na escola através da prática avaliativa, na qual pôde ouvir, trocar e aprender. Arremata com sabedoria quando comenta sobre a sensação de isolamento:

É importante verificar que não estamos sozinhos, que as tentativas, erros acertos de cada um de nós contribuí e muito para o nosso crescimento.

Nas últimas linhas, sintetiza o papel do gestor segundo a concepção da gestão democrática e tece considerações que caracterizam uma visão amparada pelo pensamento complexo. Percebe a ambiguidade e os paradoxos da realidade do cotidiano da escola. Habita o campo das possibilidades ao falar da ação refletida, necessidades comuns e das dificuldades que fazem parte do processo. Longe de valorizar os aspectos funcionalistas que mantém em movimento as perfeitas

engrenagens da rotina escolar, incorpora a postura gestora que favorece a comunicação, a colaboração e a partilha como base da construção coletiva.

Que o gestor é a alma da escola e como tal a sua liderança, habilidade em lidar com as situações, parcerias que precisa conquistar são essenciais... Constatamos mais uma vez que antes de agir é preciso refletir, avaliar, diagnosticar, priorizar... Que só conseguiremos realizar os objetivos desejados se esses forem desejos, vontades, necessidades comuns de todos os segmentos da escola... Lembramos ainda que temos muitas necessidades, mas que precisamos priorizar essas necessidades para que possamos elaborar um plano estratégico, capaz de atacar os problemas detectados e solucioná-los... Que as dificuldades fazem parte desse processo e como tal aparecem, no entanto é preciso persistência, força de vontade...

Na leitura dos relatos de Rita, nota-se que ela percebe a si e a todos como seres autopoéticos, capazes de aprender em todas as circunstâncias da vida, na prática profissional e nos períodos de formação:

Mas, com tudo isso, é importante não desistir, porque não se admite mais nos dias atuais uma escola que apenas reforce aquilo que dizem os livros, que não haja o interesse de descobrir coisas novas, de investigar, enfim, uma escola em que todos sejam aprendizes...

... somos escolas aprendentes e que desejamos construir uma escola pública de qualidade.

Mas é na última frase de sua narrativa que sugere ter consciência de sua perene espiral:

Enfim, reforçamos a ideia de que somos eternos aprendizes... que este curso termina, mas não a nossa aprendizagem!!!! Valeu!

Assim como a primeira, as outras mensagens que envio à Rita têm sempre a intenção de direcioná-la aos fóruns, local de muita interação entre os participantes do curso. Suas concepções são avançadas em relação a outros gestores do grupo e assim como se posiciona no diário de bordo, pode contribuir com boas ideias para os colegas. Junto a uma frase de estímulo segue a chamada para o fórum:

Olá Rita, quantos avanços! Já contou estas novidades no fórum "Acompanhamento"?

Querida Rita, bom encaminhamento. É importante tecer essas considerações no nosso fórum, OK?

Sucesso neste trabalho Rita. Lembre-se de contar estas novidade no fórum!

Também dou devolutivas para Rita, deixando claro o meu reconhecimento sobre a sua valiosa participação junto à turma:

Rita, é bom partilhar essas realizações, não é? Também gostei da interação no módulo III e você contribuiu muito com a sua participação. Além de ajudar os colegas abrilhantou com suas ideias!

Rita, sua visão do trabalho coletivo é avançada. O exercício do trabalho coletivo é importante porque ele tem de ser construído. Acho que você tem uma boa percepção desta questão. Com o tempo haverá crescimento.

A atitude de parceria adotada com Rita, tentou consolidar sua postura de parceria junto aos outros gestores. Sua disposição em partilhar suas concepções foi o motivo para direcioná-la, em muitos momentos, aos fóruns de debate. A sua competência narrativa e crença na aprendizagem colaborativa devem ser valorizadas e aproveitadas em outras formações. Gestores que dominam conhecimentos sobre a prática, construídos pela dialógica da experiência vivida e reflexões teóricas, são profissionais que podem atuar como parceiros avançados junto aos gestores em formação, principalmente nas arenas intersubjetivas.

Considerações finais

As atitudes de parceria e respeito à trajetória formativa dos gestores emergiram intencionalmente nos diários de bordo, na interlocução entre formador e formando. Ao me identificar com os gestores em formação, através dos mesmos sentimentos de isolamento na prática gestora, procurei estabelecer, de forma sutil, a cumplicidade da amizade, a postura da escuta, desprovida de saberes privilegiados e verdades absolutas.

Nos diários, a atitude parceira materializou-se sob a forma de curtas frases de poucas palavras, em função do uso daquele recurso no Curso Piloto e das inúmeras demandas do professor orientador junto às outras ferramentas da formação. Entretanto essas breves mensagens que, à primeira vista podiam caracterizar-se simplesmente como palavras estimulantes de apoio, cumpriram um papel contextualizado, na medida em que carregaram orientações específicas para cada gestor. Mesmo a primeira resposta, enviada ao gestor, continha um teor personalizado junto a uma mensagem única para todos.

Ao saber que a riqueza intersubjetiva estava sediada nos fóruns, encaminhei, na maioria das vezes, os gestores a estas arenas de debate, para conversarem, discutirem suas questões, trocarem experiências ou contribuírem com suas experiências e concepções. Dessa forma, o diário cumpriu um significativo papel ao permitir uma comunicação restrita entre mim e o gestor em formação. Muitas conversas dos fóruns foram geradas nos bastidores do curso, ou seja, nos diários de bordo. Portanto o papel mediador do professor orientador se amplia e vai além do *lócus* de debates.

A atitude de parceria emerge 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 numa ação pautada no respeito e na espera. E sem tomar de assalto, procura o momento certo, “porque saber esperar para encontrar o melhor momento para intervir” é um princípio da interdisciplinaridade (Fazenda, 2003, p. 180).

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, 2005)

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*.

As narrativas nos diários de bordo se apresentaram como uma possibilidade para o gestor contar sobre suas experiências da formação *online* e da escola, bem como uma oportunidade para refletir sobre si mesmo, para pesquisar o seu fazer e construir sua prática a partir de seus significados.

Todavia, ao partilhar os trechos do caminho de cada gestor, através de suas narrativas, tive a confirmação, mais uma vez, da singularidade de cada uma delas. Aproximei-me de cada gestor a ponto de perceber com mais facilidade o fio condutor de suas caminhadas, os pontos fortes, as necessidades, os temores. Na interpretação de cada qual, notei 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, de uma senda.

Por estas razões, o campo da ação de parceria na formação *online* tende a se consagrar e amplificar ao fomentar o processo reflexivo de elaboração e reelaboração da experiência vivida, nos diários de bordo, com o objetivo de aclarar o sentido do saber, do fazer e do ser, de cada sujeito em formação. 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. Sabbag (2005, p. 158) explica esse processo: “Tomar consciência, ressignificar, decidir constituem atividades de consciência em seu processo de reconfiguração que, consolidado, revela-se numa mudança de postura da pessoa no campo de sua atividade intersubjetiva”.

O adensamento do processo reflexivo ocorre com o uso de ferramentas virtuais, como o diário de bordo ou o fórum, os quais favorecem a comunicação, porque abarcam o registro das narrativas e mensagens na forma escrita. Diferente da oralidade, na qual as ideias se pulverizam, a escrita pode ser recuperada a posteriori e tomada como objeto de reflexão, em tempo e espaço não linear.

Essa intencionalidade não pode perder de vista o gestor em formação, a sua prática, a sua visão da realidade escolar e as concepções sobre gestão. Na frente de trabalho, ele se sente isolado na empreitada de mobilizar sua equipe para vivenciar o processo democrático, em virtude da prevalência, no âmbito escolar, de concepções 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, uma cultura em permanente construção, alimentada pelas relações interpessoais (Hessel, 2004).

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. O pensamento linear expresso na matriz burocrática e o pensamento sistêmico caracterizado pela visão do todo, se opõem dialogicamente, ou seja, são opostos complementares. 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. Mariotti (2007, p. 82) explica: “A visão holística é tão reducionista quanto a cartesiana. Aquela reduz pela totalização, esta pela fragmentação”.

Na base da ação intencional está a crença de que o gestor precisa refletir sobre o seu fazer junto com outros gestores durante o período de formação presencial ou *online*, 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, na concepção de Moraes (2004, p.141) “processos de cooperação, coconstrução e coevolução”.

Os gestores precisam de competência técnica e ao mesmo tempo necessitam do conhecimento de si mesmos. As estruturas democráticas ressignificam as relações intersubjetivas e são as subjetividades que estão em jogo nos processos de mudança organizacional. Os espaços de convivência se reconfiguram, dando lugar a práticas cooperativas e solidárias. Ao valorizar e preocupar-se com os elementos subjetivos presentes nas relações sistêmicas de sua equipe de trabalho é preciso que o gestor reconheça sua própria subjetividade. Rouleau (2001, p. 235) sintetiza: “ [...] é necessário conhecer-se a si mesmo, porque é difícil demandar mudanças aos outros se não se muda a si próprio”.

A formação *online*, além de contar com estruturas de comunicação diferenciadas da sala de aula presencial, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem, conta também com um suporte necessário para uma intervenção nos diários de bordo. 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. Ao lado de uma vida de resultados, há uma história de aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

- Capra, Fritjof. (2002). *As Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Dominicé, Pierre. (1988). O que a vida lhes ensinou. In: Nóvoa, Antonio & Finger, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 131-153.
- Fazenda, Ivani. (2003). *Interdisciplinaridade: qual é sentido*. São Paulo: Paulus.

Hessel, Ana Maria Di Grado. (2004). *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.

Mariotti, Humberto. *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas, 2007.

Maturana, Humberto. (2000). Transdisciplinaridade e cognição. In: Nicolescu, Basarab et al. (Orgs). *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO. 83-114.

Moraes, Maria Cândida. (2004). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania*. Petrópolis: Vozes,.

Morin, Edgar. (2005). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.

Sabag, Sandra Papesky. (2005). *O potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade docente*. São Paulo: Academia Editorial.

Rouleau, Linda. (2001). Emoção e repertórios de gênero nas organizações. In: Davel, Eduardo & Vergara, Sylvia Constant (orgs). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 219-240.