



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A DIREÇÃO ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DA  
SUBJETIVIDADE SOCIAL FAVORECEDORA DA INOVAÇÃO**

**GLÁUCIA MELASSO GARCIA DE CARVALHO**

**BRASÍLIA – DF  
2018**

Melasso Garcia de Carvalho, Gláucia  
MG552d

A Direção Escolar na Constituição da Subjetividade Social Favorecedora da Inovação / Gláucia Melasso Garcia de Carvalho; orientador Albertina Mitjás Martínez. -- Brasília, 2018.

195 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

Educação. 2. Gestão. 3. Direção Escolar. 4. Inovação Educativa. 5. Subjetividade. I. Mitjás Martínez, Albertina, orient. II. Título.

**GLÁUCIA MELASSO GARCIA DE CARVALHO**

**A DIREÇÃO ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO  
DA SUBJETIVIDADE SOCIAL  
FAVORECEDORA DA INOVAÇÃO**

Tese desenvolvida como requisito parcial à obtenção do *grau de doutora* pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Albertina Mitjáns Martínez

Brasília-DF, março de 2018.

Comissão Examinadora:

**Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez** (*Orientadora*)

Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade  
de Educação da Universidade de Brasília –  
FE/UnB

**Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho**

Professora Associada  
Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade  
de Educação da Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE-UnB

**Profa. Dra. Valéria Deusdará Mori**

Professora Titular  
Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde - UNICEUB  
Brasília - DF

**Prof. Dra. Luciana de Oliveira Campolina**

Professora Adjunta  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento  
Instituto de Psicologia UnB

**Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Suplente)**

Professora Adjunta  
Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade  
de Educação da Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE-UnB

Brasília, 20 de março de 2018.

*"Minha condição humana me fascina.  
E cada dia, milhares de vezes,  
sinto minha vida — corpo e alma —  
integralmente tributária do trabalho  
dos vivos e dos mortos."*

Albert Einstein, Como Vejo o Mundo, 1949

## Dedicatória

À minha família:  
razão de ser e eterna inspiração.  
Aos meus alunos:  
motivação plena para os desafios.

## Agradecimentos

É muito bom chegar no momento de render homenagens às pessoas que realmente importam nessa vida. Os tributos são muitos e é difícil pensar que injustiças possam ser cometidas pela pressa ou por um simples *bug* de memória.

Assim, vou deixando meus sinceros agradecimentos:

À minha grande família: avôs e avós, pai e mãe, irmã e irmão, cunhado e cunhada, sobrinhas e sobrinhos, primos e primas, tios e tias e agregados, por serem pessoas instigantes que, me constituindo, me fazem ir adiante;

Fica a menção destacada para pai, mãe e irmã, pelas referências humanas e intelectuais ímpares.

À minha pequena e intensa família: marido, filho e filha. Sou o que são, são o que sou e o que me fazem ser renovada todo dia;

Aos meus muitos e bons amigos, aos reverenciados professores, aos meus caros colegas de trabalhos e aos especiais alunos desta vida inteira, pela cumplicidade diária;

Ao grupo de doutorado: minha orientadora, os professores colaboradores, meus colegas de grupo de pesquisa, pelo olhar atento e crítico, nesses valiosos quatro anos;

Aos autores e colaboradores na concepção e constante aprimoramento da Teoria da Subjetividade, pelas bases referenciais e novas perspectivas para este trabalho;

À comunidade do Chicão, meus agradecimentos pelo acolhimento que tornou viável e gratificante viver esta pesquisa;

Obrigada!

## Resumo

Esta tese tem por objetivo compreender a ação da direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. O trabalho toma por referencial a teoria da subjetividade de GONZÁLEZ REY, que trouxe os fundamentos necessários à compreensão dos fenômenos da gestão e da inovação nas instituições escolares, situando as expressões da subjetividade humana como categoria de análise no entendimento de sua constituição. Para tanto, a Epistemologia Qualitativa de GONZÁLEZ REY, materializada no método construtivo-interpretativo, orientou a escolha do estudo de caso como estratégia de investigação. A pesquisa de campo, ocorrida entre os anos de 2015 a 2017, aconteceu em escola de ensino médio pública da rede educacional do Distrito Federal. Foram utilizados instrumentos qualitativos diversos, com destaque para as dinâmicas conversacionais e observação participante. As informações foram buscadas junto aos diferentes segmentos da escola. O modelo teórico da pesquisa foi construído a partir de três inteligibilidades geradas em função da análise da ação da direção escolar, a saber: (1) afetividades e multifuncionalidades; (2) exercício de controle e vivência da hierarquia e (3) pertencimento à escola e desafios de fazer diferente / fazer diferença. O conjunto de indicadores construídos a partir da interpretação de informações levou à construção de quatro hipóteses sobre as formas que se expressam a subjetividade social favorecedora da inovação: (1) abertura para criação de espaços sociais de emergência de protagonismo dos indivíduos na escola; (2) permeabilidade à existência de diferenças e contradições entre posicionamentos sobre a escola e sua condução; (3) comprometimento com trabalhos de qualidade e (4) compromisso na proposição de soluções originais para situações demandadas. Essas hipóteses ensejam a conclusão de que a ação da direção escolar contribui para a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação especialmente no que diz respeito à questão da implicação pessoal e dos exemplos da vida do diretor. A tese construída está diretamente associada à importância dos exemplos pessoais das diretoras como elementos geradores de espaços de identificação da inovação na escola com a constituição do grupo, apresentando a interpretação de que, no caso estudado, a inovação avança da ideia de projeto de inovação para o processo inovador e deste para a trilha inovadora, que está mais vinculada aos princípios do projeto político-pedagógico da escola do que propriamente às etapas tradicionais de concepção-implementação-avaliação de um projeto inovador.

*Palavras-chave: Educação; Gestão; Direção Escolar; Inovação Educativa; Subjetividade.*

## Abstract

This thesis aims to understand the action of school management in the constitution of social subjectivity that favors innovation. The work takes as a reference the subjectivity theory of GONZÁLEZ REY, which brought the necessary fundamentals to the understanding of the phenomena of management and innovation in school institutions, placing the expressions of human subjectivity as a category of analysis in the understanding of its constitution of the aforesaid social subjectivity. Therefore, the Qualitative Epistemology of GONZÁLEZ REY, materialized in the constructive-interpretative method, guided the choice of the case study as a research strategy. Field research, realized between the years of 2015 and 2017, took place in the public secondary school of the educational network of the Federal District. Several qualitative instruments were used, with emphasis on conversational dynamics and participant observation. Information was sought from the different segments of the school. The theoretical model of the research was constructed from three intelligibles generated as a function of the analysis of the action of the school management, namely: (1) affectivities and multifunctionalities; (2) exercise of control and experience of the hierarchy and (3) belonging to the school and challenges of making different / making a difference. The set of indicators constructed from the interpretation of information led to the construction of four hypotheses about the forms that express the social subjectivity favoring innovation: (1) openness to create social spaces of emergence of protagonism of the individuals in the school; (2) permeability to the existence of differences and contradictions between positions about the school and its conduct; (3) commitment to quality work and (4) commitment to proposing original solutions to demanding situations. These hypotheses lead to the conclusion that the action of school management contributes to the constitution of social subjectivity that favors innovation, especially with regard to the issue of personal involvement and examples of the school principal's life. This thesis is directly associated with the importance of the personal examples of the principals as elements that generate spaces for the identification of innovation in the school with the formation of the group, presenting the interpretation that, in the case studied, the innovation advances from the idea of innovation project to the innovative process and from this to the innovative path, which is more linked to the principles of the political-pedagogical project of the school than to the traditional stages of conception-implementation-evaluation of an innovative project.

*Key words: Education; Management; School Administration; Educational Innovation; Subjectivity.*

## Resumen

Esta tesis tiene por objetivo comprender la acción de la dirección escolar en la constitución de la subjetividad social favorecedora de la innovación. El trabajo toma por referencial la teoría de la subjetividad de GONZÁLEZ REY, que trajo los fundamentos necesarios para la comprensión de los fenómenos de la gestión y de la innovación en las instituciones escolares, situando las expresiones de la subjetividad humana como categoría de análisis en el entendimiento de su constitución. Para ello, la Epistemología Cualitativa de GONZÁLEZ REY, materializada en el método constructivo-interpretativo, orientó la elección del estudio de caso como estrategia de investigación. La investigación de campo, ocurrida entre los años de 2015 a 2017, ocurrió en una escuela pública de bachillerato de la red educativa del Distrito Federal. Se utilizaron diversos instrumentos cualitativos, con destaque para las dinámicas conversacionales y observación participante. Las informaciones fueron buscadas junto a los diferentes segmentos de la escuela. El modelo de investigación teórica se construyó a partir de tres inteligibilidades generados en función del análisis de la acción de la gestión escolar, a saber: (1) afectividades y multifuncionalidades; (2) ejercicio de control y vivencia de la jerarquía y (3) pertenencia a la escuela y desafíos de hacer diferente / hacer la diferencia. El conjunto de indicadores construidos a partir de la interpretación de las informaciones llevó a la construcción de cuatro hipótesis acerca de las formas que se expresan en la subjetividad social favorecedora de la innovación: (1) apertura para la creación de espacios sociales de emergencia para el protagonismo de los individuos en la escuela; (2) permeabilidad a la existencia de diferencias y contradicciones entre posicionamientos sobre la escuela y su gestión; (3) compromiso con trabajos de calidad y (4) compromiso en la propuesta de soluciones originales para situaciones demandadas. Estas hipótesis dan lugar a la conclusión de que la acción de la dirección escolar contribuye a la constitución de la subjetividad social favorecedora de la innovación, especialmente en lo que se refiere a la cuestión de la implicación personal y de los ejemplos de la vida del director. La tesis está directamente asociada a la importancia de los ejemplos personales de las directoras como elementos generadores de espacios de identificación de la innovación en la escuela con la constitución del grupo, presentando la interpretación de que, en el caso estudiado, la innovación avanza de la idea de proyecto de innovación para el proceso innovador y de éste para el camino innovador, que está más vinculado a los principios del proyecto político-político de la escuela que propiamente a las etapas tradicionales de concepción-implementación-evaluación de un proyecto innovador.

*Palabras clave: Educación; Gestión; Dirección Escolar; Innovación Educativa; Subjetividad.*

## Lista de Figuras

Figura 01	Situação do CED São Francisco – São Sebastião.....	63
Figura 02	Muro Externo do Chicão.....	64
Figura 03	Mascote do colégio: cadela Chica.....	64
Figura 04	Certificado conferido ao Chicão.....	78
Figura 05	Exercício da Oficina de Criatividade.....	89
Figura 06	Logomarca da Escola em mesma blusa de uniforme.....	134
Figura 07	Manifesto por paz e contra a violência em sai seguinte ao assalto ao Chicão.....	142
Figura 08	Questionário Avaliativo do <i>Selfie</i> .....	143
Figura 09	Gesto de Aluna que expressa a “cara do Chicão” .....	144
Figura 10	Infográfico de expressões mais utilizadas em Assembleia Escolar .....	145

## Lista de Quadros

Quadro 01	Teorias de Administração e sua contribuição para a compreensão do papel do gestor.....	29
Quadro 02	Abordagens em Administração Educacional e Ações do Diretor.....	31
Quadro 03	Enfoques sobre inovação educativa.....	34
Quadro 04	Compreensão teórica sobre o papel do gestor nos contextos de inovação educativa .....	39
Quadro 05	Etapas do Projeto <i>Selfie Pedagógico</i> no Chicão.....	71
Quadro 06	Grupos Constituintes da Pesquisa de Campo .....	77
Quadro 07	Pautas Eleitorais .....	102
Quadro 08	Análise de Dimensões do Cotidiano Escolar e Proposições .....	109
Quadro 09	Características das ações das diretoras e expressões da subjetividade social do Chicão (modelo teórico - inteligibilidade 1) .....	118
Quadro 10	Características das ações das diretoras e expressões da subjetividade social do Chicão (modelo teórico – inteligibilidade 2) .....	135
Quadro 11	Mapeamento de Expressões em Relação à Inovação.....	137
Quadro 12	Características das ações das diretoras e expressões da subjetividade social do Chicão (modelo teórico – inteligibilidade 3) .....	157
Quadro 13	Inteligibilidades constitutivas da subjetividade social escolar favorecedora da inovação.....	160

## Sumário

Resumo.....	05
Abstract.....	06
Resumen.....	07
Lista de Figuras.....	08
Lista de Quadros.....	09
<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>1. Direção Escolar e Inovação Educativa .....</b>	<b>21</b>
1.1. Gestão, inovação e educação: panoramas na história.....	22
1.2. Inovação educativa e gestão escolar.....	26
1.2.1. Abordagens precursoras: as teorias da administração.....	27
1.2.2. As ações da gestão nas abordagens da administração educacional.....	29
1.3. Inovação educação e ação da gestão: tendências do campo.....	32
<b>2. Sujeito e Subjetividade Social na Teoria da Subjetividade de González Rey.....</b>	<b>42</b>
2.1. Sujeito e subjetividade social.....	48
2.2. A subjetividade social na instituição escolar: análise de pesquisas.....	51
<b>3. Epistemologia Qualitativa e o Caso Estudado.....</b>	<b>54</b>
3.1. Fundamentos.....	55
3.2. Objetivos da pesquisa.....	59
3.2.1. Objetivo geral.....	59
3.2.2. Objetivos específicos.....	59
3.3. A escolha do <i>locus</i> de estudo de caso.....	60
3.4. Caracterização do Centro Educacional São Francisco.....	62
3.5. O projeto político pedagógico do Chicão.....	66
3.6. A pesquisa de campo e a construção da informação.....	72
3.7. A construção do cenário social da pesquisa.....	74
3.8. Eixos de construção da informação: inteligibilidades.....	79
<b>4. A Construção da Informação.....</b>	<b>82</b>
4.1. Primeira Inteligibilidade: sobre afetividades e multifuncionalidades....	83
4.2. Segunda Inteligibilidade: sobre exercício de controles e vivência da hierarquia.....	118
4.3. Terceira Inteligibilidades: pertencimento à escola e desafios de fazer diferente/fazer diferença.....	136

<b>Conclusões.....</b>	<b>158</b>
<b>Referências.....</b>	<b>169</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>184</b>

## Introdução



*Centro Educacional São Francisco – Chicão – Entrada principal  
Abril de 2017*

*Temos que segurar as duas pontas da corrente:  
revolucionar o ensino, o que implica em revolução social  
e dar nossa aula amanhã cedo*

**(SNYDERS, 1977)**

É possível afirmar que a educação de qualidade é um dos indicadores que estabelecem a distinção entre nações que oferecem níveis elevados de qualidade de vida à sua população. Educação de qualidade para todos, ao lado de itens como meio ambiente saudável, economia sustentável e acesso aos recursos dos sistemas de saúde podem ser considerados a marca das nações democráticas exitosas nas práticas educativas no terceiro milênio (CONTI e FREITAS-DE-LIMA, 2015).

Nessa perspectiva é que diferentes elementos dos cenários educacionais constituem, cada vez mais, objeto de atenção e de investigação para profissionais da área de educação e estudiosos de diferentes áreas, como economia, administração, psicologia, arquitetura, sociologia, por exemplo.

Entre os diferentes temas educacionais que podem ser destacados na atualidade, estão aqueles que incidem diretamente sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e, entre estes, o tema da *gestão educacional* aparece como um dos elementos articuladores de inúmeros componentes constituintes do universo educativo (QUIOSSA et alli, 2015). O foco em processos gerenciais que buscam melhorias para que as organizações educativas estejam em sintonia com o mundo em mudança parece ser a marca das sociedades tecnológicas dessa 2<sup>a</sup>. Década do 3<sup>o</sup> Milênio (CONTI e FREITAS-DE-LIMA, 2015).

Os processos da gestão educacional envolvem a totalidade dos atores sociais de uma comunidade educativa, bem como englobam o universo de suas relações: professores, alunos, servidores técnicos, famílias e comunidade, além de abarcar, em seu cenário de interesses os elementos técnico-pedagógicos – tecnologias, metodologias, estratégias de ensino, sistemas de avaliação de aprendizagem – os meios que compõem o universo educativo.

Nos processos de gestão incidem, em grande parte, os pontos de contato - e, conseqüentemente, de conflitos - estabelecidos entre a instituição educativa e os sistemas políticos e sociais, traduzidos em questões de poder, de acesso, permanência, inclusão e sucesso nos labirintos da pirâmide educacional que têm início na educação infantil (MACHADO e SANTOS, 2015).

Na atualidade, ainda é desejável que a permanência do indivíduo em sistemas de educação extrapole o nível das instituições de ensino superior e se estenda por incontáveis meandros da formação continuada em outras organizações que também refletem questões relacionadas à gestão de processos de educação.

A literatura aponta que o papel do gestor escolar, personificado neste trabalho investigativo na figura do diretor da escola, tem passado por alterações substantivas nas últimas décadas, especialmente em função dos processos de descentralização da gestão escolar, em que elementos

relacionados à liderança e à coordenação de grupos com vistas ao desenvolvimento de projetos de interesse coletivo surgem com mais força que os anteriores elementos relacionados estritamente à eficiência e eficácia organizacionais (SILVA, CASAGRANDE e PAULY, 2017; SOUZA, MARTINS e CARVALHO, 2017).

Nessa linha de entendimento sobre a importância dos processos de gestão nas comunidades educativas aparece a *inovação*, que é entendida como recurso estratégico em direção a melhorias nos cenários educativos e, portanto, nos resultados a serem alcançados, adquirindo importância enquanto *processo* a ser trabalhado (CARBONELL, 2002; DELLA TORRE, 1998; CAMPOLINA, 2012; CAMPOLINA e MITJÁNS-MARTINEZ, 2013; 2014).

Revisões sobre o desenvolvimento histórico da produção acadêmica em gestão educacional apontam a influência de três vertentes teóricas dos processos de administração nas organizações<sup>1</sup> educativas. A primeira delas diz respeito à concepção de gestão enquanto um conjunto de processos relacionados à eficiência e eficácia nas organizações (TAYLOR, 1990; FAYOL, 1989), relacionando administração à produtividade das organizações.

Outra tendência diz respeito à administração como um conjunto de processos relacionados à gestão de pessoas e equipes na organização (PARKER-FOLLET, 1954; MAYO, 1933), também tendo em vista a produtividade e, por último, uma terceira tendência que relaciona, também, a administração a um conjunto de processos que articulam sistemas internos e externos, para garantir a sobrevivência da organização e sua relação com o ambiente (BERTALANFFY, 2008; DRUCKER, 2003 ; SANDER, 2007), objetivando a produtividade da organização.

Como o foco desta pesquisa é a instituição escolar<sup>2</sup>, não parece possível afirmar, neste âmbito e em relação às instituições educativas, no geral, que existam entendimentos contrários sobre processos de gestão. Na qualidade de uma organização de natureza e finalidades diferenciadas, a direção das escolas também está comprometida com a eficiência e eficácia de seus processos,

---

<sup>1</sup> As palavras *instituição* e *organização* são comumente utilizadas como sinônimos, entretanto utilizar-se-á, aqui, segundo Maximiano (2012) o significado de organização como "...um sistema de recursos que procura realizar algum objetivo (ou conjunto de objetivos)." (p. 4). Já Nadal (2011) indica que "as instituições são construções históricas e humanas, constituídas de elementos ideológicos (ideias), econômicos (estrutura e funcionalidade) e políticos (ação humana intencional), sendo, portanto, instâncias instituintes e capazes de constituir uma realidade própria e influenciar a realidade social" (p. 139). Portanto, nesse trabalho, adotar-se-á a denominação instituição educativa ou escolar, por considerar este último termo mais pertinente ao significado atribuído à unidade social referenciada. As organizações serão mencionadas como aquelas de caráter empresarial ou produtivo, na acepção que envolve lucro, eficiência e eficácia como foco maior. As instituições serão aquelas que têm missão voltada para o social, para a promoção e o desenvolvimento humano.

<sup>2</sup> *Instituições educativas*, neste trabalho, se referem a quaisquer instituições que tenham por objeto o trabalho com educação: organizações não governamentais que atuam com formação, treinamento, qualificação não formal, instituições de pesquisa em educação ou de ensino superior. As *instituições escolares* são denominadas aqui como aquelas regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases e abrangem toda a educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental, médio, técnico e de jovens e adultos, de natureza pública ou privada.

com a manutenção e promoção de pessoas e de equipes e com as relações com o ambiente externo.

Grande parte dos estudos citados posteriormente nesse trabalho trata a gestão e o papel dos diretores nas escolas a partir das três perspectivas já mencionadas: a gestão como meio para a busca da eficiência e da eficácia; a gestão como meio para melhorar a produtividade das pessoas; e a gestão como recurso para potencializar relações funcionais entre sistemas interno e externo à organização.

Às três perspectivas consagradas, pode-se acrescentar, ainda, uma quarta tendência, particularmente presente nos estudos posteriores aos anos 1980<sup>3</sup>, que interpreta a gestão como desveladora das relações político-ideológicas, pautadas por interfaces de conflito de interesses ou de poder entre pessoas ou sistemas.

É importante ressaltar que o papel do gestor educacional e do diretor de escola e as formas como exerce a gestão adquire importância na medida em que atua como o catalizador de determinadas visões particulares de educação e de gestão, assumindo por vezes, papel de protagonista para conduzir, acompanhar e representar diferentes segmentos de interesse envolvidos na instituição escolar, inclusive nos processos de inovação educativa.

A escola é entendida, nesta tese, como ambiente de desenvolvimento humano, social e de transmissão cultural, se constituindo em uma das mais importantes instituições formadoras dos cidadãos na sociedade moderna, apesar de sua função primordial ainda ser a de possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2007). Os processos educativos que ocorrem nas instituições escolares estão permeados pelas concepções de educação, de gestão e de inovação assumidas pelo gestor educacional e repercutidas na instituição.

Produções revisadas no campo da gestão educacional (MAIA, BEZERRA E PAIVA, 2015; ALVES, 2014; CAMINI, 2013; CALEGARI, 2013; GUIMARÃES, 2015, WEINSTEIN et alli, 2015; RAMIRÉZ, 2015; LUSQUINÕS, 2015) não tratam especificamente do papel do gestor frente à constituição e desenvolvimento da comunidade educativa em situações de implementação de processos de inovação educativa.

Os estudos revisados abordam questões referentes ao papel do gestor como liderança em processos gestionários do cotidiano da escola ou em processos pontuais de implementação de inovação, situando também, os papéis do gestor na mediação de situações de conflitos dentro da escola e entre a unidade escolar e outros níveis da rede educativa, ou então, o papel da

---

3 A literatura em gestão educacional prolifera na linha da abordagem de conflitos, em perspectiva teórica fundada especialmente nas visões críticas, de base marxista, no período posterior a 1985. No Brasil tal perspectiva está relacionada, especialmente, aos processos de redemocratização política do país.

liderança é visto na perspectiva da condução da comunidade escolar no alcance de objetivos organizacionais.

A questão da resistência à inovação, por parte de professores em instituições escolares é também apontada em pesquisas revisadas (FARIA E SILVA, 2007; FERNANDES, 2011; HERNANDÉZ E CALDAS, 2001; OLIVEIRA E COUREIA, 2013; BELLO, 2017) sendo, muitas vezes, atribuído ao gestor o papel unilateral de introduzir a inovação na realidade escolar, sendo a inovação vista como a introdução de elementos *alienígenas* ao cotidiano do trabalho pedagógico docente pelo gestor da escola.

A resistência à inovação pode, portanto, ser confundida com a resistência ao gestor que lidera processos de inovação em cenários de gestão escolar democrática. Nesta linha de entendimento, a inovação, apartada do desenvolvimento coletivo da comunidade escolar, pode ser identificada com processos autoritários de gestão, incompatíveis com as práticas democráticas estabelecidas para a educação brasileira na legislação a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Campolina (2012) aponta para a importância do papel do gestor nos processos de inovação, lançando pistas para a necessidade de aprofundamento do contexto das referências embrionárias das mudanças e inovações nas instituições escolares. Nessa linha de abordagem, a gestão destes processos de inovação é encarada como *ação coletiva* e não enquanto *ação unilateral*, sendo que processos de inovação podem gerar novas produções de sentido – tanto por parte gestor quanto pelos outros membros da comunidade escolar (MITJÁNS MARTINEZ, 2012; 2014).

O papel do diretor<sup>4</sup> escolar, nos processos de inovação, foi analisado aqui neste trabalho, para além das abordagens mais comumente utilizadas e será tratado a partir da teoria da subjetividade de González Rey, na expectativa de compreender a direção escolar implicada em processos de inovação, situando a ação do gestor junto à constituição de grupos nas instituições escolares.

O presente estudo visa ampliar a compreensão a respeito dos processos de inovação na escola e da ação do gestor, sugerindo novos entendimentos sobre os cenários de gestão dos processos de inovação.

A abordagem desse tema, na perspectiva da compreensão dos processos da subjetividade, constitui ponto de inflexão em estudos e experiências profissionais realizados. Além de apontar para a busca de respostas para múltiplos questionamentos, os estudos em administração escolar

---

<sup>4</sup> Nesta tese, o gestor educacional é mencionado como aquele que atua em sistemas educacionais, como por exemplo o sistema federal, ou estadual ou municipal / distrital. O diretor escolar é o que atua em unidade escolar.

foram opção, desta pesquisadora, desde a graduação em Pedagogia e tiveram continuidade no Mestrado em Educação que tratou, explicitamente, da formação do administrador escolar.

A abordagem desse tema, em dissertação de mestrado, caracterizou a polarização típica dos anos 1980 e 1990 no Brasil, estabelecendo oposições entre as visões *tecnicista x progressista, tradicional x libertadora* da administração da educação, entre o *papel técnico x papel político do diretor de escola* e entre as posturas antagônicas do *consenso x conflito*.

Pude vivenciar, no início dos anos 1990, as primeiras experiências de eleição para diretores e a constituição dos primeiros conselhos escolares e, com estas, uma realidade em formação que não correspondeu aos cenários teóricos anteriormente estudados. A discussão da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, da qual participei a partir de minha inserção em movimentos sociais, tratou exaustivamente do tema da gestão democrática das escolas, sempre em oposição ao papel técnico do gestor, que seria, em princípio, de caráter autoritário.

O tema da inovação, quando surgia em pauta, era usualmente colocado em oposição às vivências democráticas e emancipadoras, uma vez que a inovação seria entendida como um processo verticalizado, introduzido nas instituições educativas por determinações superiores e não por deliberações comunitárias ou por processos baseados nas lógicas das conquistas pela luta política.

Nesta pesquisa, tanto a inovação quanto seus processos de gestão são entendidos como ações relacionadas à intencionalidade da ação humana, afastando-se do entendimento da inovação e da gestão como processos burocráticos, que poderiam ser conduzidos pelas prescrições universais de um manual de gestão da inovação, por exemplo. A inovação educativa é trabalhada na perspectiva da implicação dos atores sociais da escola nos processos de desenvolvimento da inovação, que estão em pleno exercício de ação intencional, articulada e coletiva.

Entende-se, ainda, que um processo de inovação pressupõe - além do senso comum que associa a inovação a procedimentos burocráticos, como por exemplo, adotar um sistema informatizado, onde antes a tarefa era desenvolvida manualmente - que são *as pessoas* que vivenciam e significam os processos de inovação e que são elas que geram mudanças em suas formas de compreender as situações vividas e de expressar seus entendimentos. Esse é sempre um *processo individual* e, ao mesmo tempo, *social*. O contexto coletivo é sempre dotado de significado necessário ao entendimento das participações individuais que requalificam o coletivo.

As mudanças, portanto, advindas dos processos de inovação educativa, não serão analisadas, neste trabalho, apenas como mudanças no *modus operandi* de processos, procedimentos ou rotinas, tecnologias ou metodologias, mas como mudança das próprias pessoas envolvidas na

instituição educativa no que diz respeito ao seu modo de se expressar, de se relacionar na instituição escolar e de ressignificar o próprio papel da instituição em sua vida.

O gestor, personificado nesse trabalho na figura do diretor da escola, tem papel relevante nos processos de inovação, expressando elementos de suas experiências pessoais e profissionais, de sua formação acadêmica, histórias de vida e compreensão teórico-prática sobre os processos vividos, assim como os professores, alunos, técnicos, pais e outros elementos da comunidade escolar também expressam suas vivências, percepções, entendimentos e emocionalidades, experimentando mudanças ao longo do percurso de vivência desses processos.

Assim, nessa perspectiva, a inovação e seus elementos constituintes<sup>5</sup> serão analisados como uma questão relacionada à dimensão humana e não apenas em suas dimensões meramente gerenciais, técnicas ou tecnológicas e a Teoria da Subjetividade, que é a base referencial para as reflexões e construções teóricas desta tese, tem seu valor heurístico afirmado em função de suas categorias fundantes que neste trabalho têm seu foco nas categorias de sujeito e subjetividade social<sup>6</sup>, pelo fato de propiciarem uma leitura do ponto de vista da ação humana em consideração ao seus momentos histórico-culturais, que analisam processos a partir de seus contextos e em sua dinâmica processual e dialética, afastando-se de visões que tendem a dicotomizar a realidade em variáveis e em fragmentos factuais, evidenciando aspectos fundamentais das relações estabelecidas em uma instituição escolar.

Dessa forma, a teoria da subjetividade de GONZÁLEZ REY<sup>7</sup> foi definida como a base teórica deste trabalho de pesquisa pois reúne os fundamentos necessários à compreensão dos fenômenos da gestão e da inovação nas instituições escolares situando as expressões da subjetividade humana como categoria de análise nos processos de entendimento de sua constituição, rompendo, portanto, com os referenciais que apontam os sujeitos como *recursos* dos processos de gestão ou como meros *atores* de cenários sociais.

Para tanto, a Epistemologia Qualitativa de GONZÁLEZ REY, enquanto referência para construção de parâmetros de pesquisa, aponta o método construtivo interpretativo como estratégia de investigação, sendo, portanto, a escolha metodológica feita para o desenvolvimento desse trabalho.

---

<sup>5</sup> Os elementos constituintes da inovação – novidade, melhoria, mudança e intencionalidade - serão trabalhados conceitualmente em seção posterior.

<sup>6</sup> O conceito de subjetividade social expressa “a complexidade sistêmica do funcionamento dos vários espaços sociais, tentando superar a forma fragmentada e isolada com que a psicologia tratava alguns desses espaços. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 145)

<sup>7</sup> A teoria da subjetividade referenciada assim como suas categorias fundantes serão abordadas de forma detalhada no capítulo 2 deste trabalho.

Assim é que esta tese de doutorado utiliza os referenciais da *inovação* e *gestão* relacionados ao *papel do diretor* em instituições escolares, situando-os em perspectiva de *construção de inteligibilidades* a partir dos referenciais da *teoria da subjetividade*<sup>8</sup> de González Rey, focalizando especialmente a constituição da chamada subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003a; 2003b, 2005a; 2008a; 2012; 2014b e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) partindo do entendimento de que a subjetividade humana se constitui, dialeticamente, no social e no individual, de forma recíproca e dinâmica.

Campolina (2012) indica que estudar a subjetividade social em contexto de inovação em uma instituição escolar corresponde a

reconhecer, dentre a multiplicidade de elementos subjetivos que coexistem em um campo social, àqueles dominantes na expressão dos sujeitos e da subjetividade social produzidos e articulados em torno do projeto inovador. (CAMPOLINA, 2012. p.159)

Entre os elementos passíveis de destaque na relação entre a subjetividade social, papel do gestor e inovação estão as impressões percebidas no que diz respeito à qualidade das relações entre comunidade escolar e gestor em elementos como participação e construção do projeto inovador, protagonismo do gestor no que tange à implementação do projeto inovador aliado à insistência pela participação dos diversos segmentos representantes da comunidade escolar bem como o interesse específico da comunidade em participar, criticamente, dos debates associados ao projeto.

Nessa lógica o objetivo geral formulado para a presente pesquisa é **compreender as ações de direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação**. Esta tese se estrutura em três capítulos.

O **primeiro capítulo** é dedicado à discussão da gestão e da inovação educativa nas instituições escolares, propondo revisar conceitos e concepções, além de situar as relações entre inovação educativa, concepções de educação, gestão e papel do gestor.

O **segundo capítulo** está dedicado à caracterização das categorias de sujeito e subjetividade social no contexto da Teoria da Subjetividade de González Rey adotada como referencial teórico para a compreensão do tema e de questões enunciadas, com destaque à questão da constituição da indissociabilidade entre subjetividades individual e social e seu valor heurístico quando

---

8 Entende-se por subjetivo, neste trabalho, “as complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea na experiência vivida pelo sujeito dessa experiência e que têm encontrado sua inteligibilidade nos conceitos de sentido subjetivo” (González Rey, 2012)

considerada como teoria de base para a compreensão da ação da direção escolar e da inovação educativa.

O **terceiro capítulo** trata da Epistemologia Qualitativa, descrevendo seus norteadores, bem como avança na descrição do método construtivo interpretativo e como este foi utilizado enquanto ferramenta metodológica para a construção do caso tratado nesta tese, além de apontar os objetivos geral e específicos do trabalho.

O **quarto capítulo** compõe o conjunto de processos de construção da informação, apresentando elementos da pesquisa de campo que compõem desde o cenário social de pesquisa, trechos de informação retirados de instrumentos trabalhados no *locus* da escola em formato de construção e formulação de hipóteses, sendo observados os três princípios da epistemologia qualitativa: o caráter construtivo-interpretativo do processo de produção do conhecimento, a legitimação do singular como fonte de produção de novas inteligibilidades e o caráter dialógico da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2013; MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

Ao fim, **nas conclusões**, é anunciada a tese gerada a partir das informações construídas por viés construtivo-interpretativo, apontando agenda de pesquisa indicativa de trabalhos futuros que podem dar continuidade às linhas de trabalho abertas com essa pesquisa, além de possíveis decorrências práticas desse trabalho em termos de formação de diretores de escola e de construção de políticas públicas para gestão e inovação na educação.

# CAPÍTULO 1

## Direção Escolar e Inovação Educativa



*Grafite – Muro do Chicão - 2015*

*Mudança é o processo no qual o futuro invade nossas vidas  
(TOFLER,1970).*

## **1.1. Gestão, inovação e educação: panoramas na história**

Esta primeira parte do trabalho tem como foco analisar referências sobre processos de gestão, focando particularmente no papel do gestor nos processos de implementação de projetos de inovação educativa. A complexidade do tema pode ser apreendida a partir de diversas óticas. Uma delas está relacionada às características de interdisciplinaridade do assunto, já que resvala em diferentes áreas do conhecimento, sendo abordado especialmente pelos campos da administração, psicologia e educação.

É possível afirmar que o papel do gestor nas instituições escolares povoa o imaginário popular brasileiro e, um exemplo marcante, está registrado no romance impressionista de Raul Pompeia, *O Ateneu*, publicado em 1888. Nessa obra, o personagem central, Professor Aristarco, é caracterizado como o diretor de escola rígido, conservador, cumpridor das regras, vaidoso, autoritário, déspota, responsável pela manutenção do *status quo* de uma escola que cumpre suas funções em um Brasil Colônia que começa a se deparar com as novidades da instauração da República. O final trágico do romance culmina com a destruição - física da escola e moral do diretor - em um incêndio, ensejando reflexões que vão no sentido de que é melhor extinguir que mudar ou que a quebra das tradições nas instituições educativas trilha o caminho que leva à sua extinção.

Estaria, portanto, ao menos na literatura, o papel do gestor fadado mais à associação com as funções de conservação do estado de coisas na educação do que com as possibilidades de mudança?

Essa pergunta norteará discussões feitas no presente trabalho, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, uma vez que diversos paradigmas teóricos associam gestão e inovação numa relação de causalidade que será não somente mapeada na produção do campo, mas também questionada a partir de possibilidades alternativas de compreensão abertas nesse trabalho.

Saindo do campo da literatura e partindo para estudo retrospectivo das teorias de administração - berço acadêmico dos estudos relativos ao papel do gestor - registra-se a abordagem clássica da administração e na sequência, as teorias de relações humanas e sistêmica (MAXIMIANO, 2012) além de outras taxonomias do conhecimento em administração que distinguem as abordagens teóricas em técnica, política, crítica e prática social (REED, 1984) o papel do gestor é apontado com protagonismo inquestionável nos processos de inovação e mudança organizacional (FERNANDES E SILVA, 2016).

É importante ressaltar que os termos administrador e gestor apesar de serem, muitas vezes, utilizados indistintamente na literatura, apresentam nuances interpretativas que denotam sentidos diferenciados: o administrador seria a figura institucional mais vinculada à hierarquia estabelecida e que tem por função primeira cumprir objetivos e deflagrar estratégias definidas na alta cúpula da organização (vide a origem etimológica, *ad minister = dirigir à submissão*). Já a expressão gestão estaria mais associada à coordenação de processos institucionais que envolveriam as etapas de preparação, concepção, geração e avaliação de resultados, com participação de diversos segmentos da organização sob a liderança do gestor.

Nesse trabalho, a denominação de gestor é adotada quando referenciada ao exercício de atribuições de um profissional em nível de sistema educativo. No nível escolar a denominação adotada é a do diretor.

Quando buscamos compreender o papel do gestor frente aos processos de inovação educativa no cenário do mundo atual, especialmente nas últimas décadas, caracterizado pela chamada pós-modernidade globalizada (SOUZA SANTOS, 2013) e pela revolução tecnológica (JABONERO-BLANCO, 2015) o tema surge com renovado destaque. Nadal (2011) afirma que

trata-se de compreender que a escola é, ao mesmo tempo, uma realidade instituída e instituinte; realidade concreta, efetiva e estabelecida, mas também, simultaneamente, processo e dinâmica, refazendo-se a partir de sua própria história e trajetória por meio da ação dos sujeitos e grupos. (NADAL, 2011, p. 143)

Nadal (2011) ainda ressalta que

as definições de escola permitem percebê-la em duas dimensões: uma oficial e formal, dada, ligada à sua função social; e outra obscura e em constante construção, relacionada ao modo pelo qual os sujeitos vivem a tarefa educativa por meio da organização escolar. A problemática que envolve o desvelamento da instituição escolar exige, então, compreender o cenário, fatos e demandas que a originaram e que a constituem cotidianamente em face de seu trabalho na sociedade. Exige captá-la através da relação entre seus múltiplos determinantes e a complexidade de sua prática. (NADAL, 2011, p. 143)

É possível, portanto refletir que, para a escola cumprir sua função social em um mundo em mudança, significa encarar – a própria mudança - como alternativa privilegiada de funcionamento e gestão. A escolha, para a instituição escolar, na sociedade em mudança, seria buscar posição de vanguarda, sob pena de não corresponder às demandas da sociedade que a abriga e a mantém.

Entretanto, o que se constata é que a escola, através dos séculos, sobrevive como instituição

social formadora privilegiada (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2006; 2001; DEMO, 2012) e tem seu *modus operandi* baseado mais em processos de conservação de estruturas sociais e culturais do que em processos de mudança (MORIN, 2000).

As tecnologias da comunicação e da informação impactam sobre os procedimentos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, sobre os papéis desempenhados por alunos, professores e gestores das escolas. Nas últimas décadas, novos caminhos para a educação estão sendo apontados e gestores de sistemas educacionais de diferentes países encontram-se em processo de busca de alternativas para a educação formal que atendam às demandas da sociedade tecnológica. Os casos da Finlândia e do Canadá são, atualmente, emblemáticos no sentido de caracterizarem exemplos de nações que encaminham mudanças educacionais em quantidade e abrangência suficientes para colocar sua população em situação de vanguarda no século XXI (GALIAN e LOUZANO, 2014).

Nos países ainda considerados emergentes ou à margem dos altos índices de desenvolvimento educacional<sup>9</sup>, como é o caso brasileiro, são escassas iniciativas de reformas educacionais que atualizem forma e estrutura das instituições escolares face aos desafios dos novos tempos e daí, como consequência previsível de mudanças idealizadas como necessárias, mas que não acontecem, os resultados de produtividade em educação aparecem em decadência, quando considerado o país em sua posição nos *rankings* internacionais, tais como o PISA<sup>10</sup>, onde o Brasil está colocado em 55º no *ranking* de leitura, 58º no de matemática e 59º no de ciências num total de 65 países avaliados.

O que tem sobressaído no que tange ao conjunto da educação brasileira são as estatísticas referentes ao insucesso e abandono escolar - especialmente no ensino médio - onde cerca de metade dos estudantes não conclui o ensino médio e os resultados do IDEB<sup>11</sup> sequer se aproximam das metas mínimas estabelecidas nos planos oficiais.

---

OCDE<sup>9</sup> O Brasil encontra-se nos últimos patamares (cinco últimos lugares) do ranking educacional dos países da (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

<sup>10</sup> Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Retirado de <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> consultado em 10 de março de 2016, às 14:49.

<sup>11</sup> IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. A média do IDEB para o ensino médio, em 2014, foi de 3.7. (Informações retiradas de <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> em 30 de junho de 2015, às 16:22.

Dessa forma, considera-se urgente discutir o tema da inovação, uma vez que problemas apontados demandam para a busca de soluções e alternativas que só acontecerão a partir da introdução de mudanças no sistema educacional. Assim, também é pertinente a questão: por que pensar em inovações e não em reforma?

Entendemos por inovação “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas (CARBONELL, 2002)” e as reformas educacionais dizem respeito a uma escala ampla das mudanças que, no caso brasileiro, acontecem em função de medidas legais.

A época das grandes reformas educacionais, vistas como redentoras de todo um sistema parecia ter ficado para trás na história brasileira. A partir do advento da Constituição de 1988 a ideia de municipalização e de valorização das soluções locais ganhou força, tomou a letra da lei na LDB 9394/96 e chegou nos sistemas estaduais e municipais no formato de Leis Orgânicas e no nível da unidade escolar como Projeto Pedagógico. Também as boas práticas, experiências exitosas, prêmios de gestão voltados aos municípios e aos profissionais que atuam em nível de unidade escolar aumentaram em quantidade e em prestígio e indicam uma tendência a valorizar experiências singulares de inovação e de boas práticas escolares como caminhos viáveis para o reencontro da escola com os seus objetivos. Um desses exemplos está no prêmio INEP de Inovação em Gestão Educacional que identifica e divulga experiências exitosas de inovação de todo o país.

Entretanto, os anos de 2016 e 2017, marcados por mudanças e sobressaltos políticos trouxe, também, novidades para a educação e uma reforma educacional voltada para o ensino médio e para as bases curriculares de toda a educação básica foi encaminhada, pelo poder executivo, ao Congresso Nacional, como medida provisória, o que causou, durante o ano em questão, movimentações reivindicatórias por parte de alunos e educadores das redes de ensino médio e superior públicos. No momento, as reformas foram sancionadas e tornadas oficiais e ainda não existem informações oficiais sobre sua implantação.

Mesmo assim, a inovação está sendo estudada, nesta pesquisa, no nível da instituição escolar uma vez que qualquer experiência inovadora, seus processos de implantação e implementação e os potenciais de melhoria para a educação resvalam, necessariamente, nos processos de constituição da comunidade educativa, em nível local.

## 1.2. Inovação educativa e gestão escolar

*O pensamento sobre como mudar as escolas  
está conformado pelo pensamento acerca  
de como são as escolas.  
(FIRESTONE E HERRIORT, 1981)*

A figura do gênio solitário que prospecta revoluções tecnológicas em sua garagem, inventa sua grande empresa global, fica bilionário e muda o mundo está eternizada como o ícone de sucesso do terceiro milênio. Bill Gates, com sua Microsoft, Steve Jobs e a Apple, Larry Page e Sergey Brin, os Google Guy's, além de Marc Zuckenberg, criador e dono do Facebook, são os super-heróis pós-modernos, representantes da juventude *geek*<sup>12</sup> que não precisa mais que uma calça jeans, um aposento isolado e uma conexão potente com a internet para criar novidades que vão mexer com valores, costumes e com o curso de vida de sua geração espalhada por todos os cantos do mundo.

Esses ícones atuais são poderosos e consagraram, no senso comum, duas ideias questionáveis: *a inovação é tecnológica e o sucesso é individualizado*. Será mesmo que isso se replica no mundo *normal*, no cotidiano das pessoas e das instituições?

A equipe responsável pela edição do tradicional dicionário Oxford divulgou, ao final do ano de 2017, a *palavra do ano*, considerada aquela que sintetiza o *espírito do tempo* do ano que finalizou. A expressão escolhida foi *youthquake*, que pode ser traduzida como um *terremoto jovem* e na explicação de seus editores, está relacionada ao potencial de mudanças produzidas pela geração nascida a partir da popularização da internet, ou seja, a partir de meados dos anos 1990, também está referenciada como “*a significant cultural, political, or social change arising from the actions or influence of young people*.”<sup>13</sup>

Uma pista a respeito do potencial dessas mudanças pode ser encontrada em pesquisas na própria área de Tecnologia da Informação que apontam para o fato de que 97% de projetos inovadores bem-sucedidos na área de TI tem gestores experientes na liderança de equipes<sup>14</sup>. Essa

---

<sup>12</sup> Denominação emprestada da língua inglesa que denomina a juventude altamente vinculada às tecnologias, em seu cotidiano

<sup>13</sup> <https://en.oxforddictionaries.com/definition/youthquake> consultado em 03 de janeiro de 2018, às 13:17, em tradução livre: ascensão significativa de ações ou influências culturais, políticas ou sociais, vinda das pessoas jovens.

<sup>14</sup> Standish Group Report,, citado por LOCATELLI, INOCENTE e QUINTAIROS (2012) nos anais do VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 2012 in [http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12\\_0494\\_2723.pdf](http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12_0494_2723.pdf)

informação aponta para elementos que merecem ser revisitados: equipes, lideranças, gestores, novidades, experiência acumulada, que estão implicados em experiência institucional de inovação educativa (NUNES, 2017), como será analisado na sequência.

### **1.2.1. Abordagens precursoras: as teorias de administração**

Para tratar do papel do gestor em perspectiva histórica, poder-se-ia regredir aos escritos da Antiguidade Clássica e recuperar as obras de Platão<sup>15</sup> que, quando descreve o cotidiano e os conflitos da república grega, trata também dos atributos daqueles que são responsáveis pela organização das sociedades democráticas, da *polis* grega. Aquele que, segundo Platão, assume o governo, será alguém justo, imbuído dos altos ideais democráticos e voltado mais ao bem público do que aos anseios pessoais e de caráter privado. Sobre isso, Platão deixa o questionamento: “Mas... que os chefes da cidade, os que verdadeiramente governam, o façam de bom grado?” (PLATÃO, 1965, p. 92) ao se referir ao dilema entre a escolha entre o que é bom para quem exerce o governo e o que é bom para quem é governado.

Poder-se-ia afirmar, aí, que os primórdios dos debates sobre gestão, governo e exercício da liderança aparecem com destaque ao mesmo tempo em que são forjados os princípios de organização das sociedades ocidentais.

Em avanço histórico plurimilenar estão registrados, em Maquiavel<sup>16</sup>, fundamentos básicos para o exercício das funções de governança: conhecimento dos desafios de seu contexto e dos grupos a serem liderados, definição precisa dos objetivos a serem alcançados e as medidas adequadas para ser seguido. Alguém que está à frente de um grupo, com a missão de conduzi-lo deve ser amado ou então dominar os meios para coagi-los à obediência. Novamente, aqui, a produção da idade média antecipa temas de gestão que seriam repetidos à exaustão nas instituições da atualidade: conhecimento da tarefa, estilos de liderança, relação com as equipes.

Em outro salto histórico, o mundo do século XX, especialmente no período entre as duas grandes guerras e que marca o maior avanço histórico do sistema capitalista industrial, gera farta produção sobre o papel do gestor implicado com as múltiplas inovações nos processos produtivos. Os percussores da administração moderna - Taylor e Fayol - apresentam estudos e discorrem sobre os conceitos de *linha e staff* nas organizações produtivas, consolidando a separação entre *quem faz e quem pensa*. O gestor, numa organização produtiva, como representante da sociedade industrial que o consagra, estabelece as diretrizes e as estratégias de

---

<sup>15</sup> A República, Platão (Século IV A.C.)

<sup>16</sup> O Príncipe, Maquiavel (1532).

produção e os grupos de trabalhadores as executam. Esse período de afirmação e consolidação das teorias de administração trouxe o conceito de *homo economicus* que marca todo o século XX com a ideia do ser humano e das organizações e, portanto, da gestão como elementos e estruturas trabalhando em uníssono em função do aprimoramento do modo capitalista de produção. Outras abordagens, como a de *relações humanas*, inseriram novas variáveis no entendimento do papel do gestor levar em consideração as interações estabelecidas com/nas equipes de trabalho. O papel do gestor estaria não somente relacionado às tarefas, mas também a ações relacionadas à manutenção e desenvolvimento de equipes.

Considerando os estudos mencionados na área de relações humanas, que se consolidam como um campo específico de conhecimento dentro da administração, a partir da terceira década do século passado, é possível afirmar que as teorias de administração evoluem no sentido de valorizar o protagonismo das pessoas no seio da organização. Se esses estudos não ganham em importância na comparação com os processos de gerenciamento da linha de produção, ao menos são colocados em condições paritárias na busca do entendimento sobre o universo das organizações.

Outro marco importante na evolução da compreensão sobre as organizações e, nessas, sobre o papel do gestor, diz respeito à incorporação da Teoria Geral de Sistemas de Bertalanffy<sup>17</sup> pelos estudos da Administração. A chamada abordagem sistêmica em Administração insere a variável relacionada ao ambiente. É uma visão inovadora na medida em que considera as organizações como ambientes abertos em permanente processo de trocas com o macro ambiente que as abriga. A consideração da teoria de sistemas para o entendimento do papel do gestor afeta o entendimento a respeito de suas funções, pois a dicotomia entre voltar atenções às tarefas ou às equipes é quebrada em função da ampliação dos cenários organizacionais. Este paradigma passa a ter influência nos estudos de Administração especialmente a partir da segunda metade do século passado.

A gestão da organização sob o prisma sistêmico pressupõe, por parte dos gestores, a consideração das funções de análise de contextos e conjunturas, de mediação de interesses internos e externos à organização, da consideração de variáveis sociais, econômicas, políticas, culturais na definição do planejamento da gestão organizacional. A visão de estratégia organizacional aparece como função importante do gestor das organizações a partir da consideração da teoria de sistemas como parâmetro (CALEGARI, 2013).

---

<sup>17</sup> Ludwig Von Bertalanffy, biólogo austríaco, elaborou a teoria geral de sistemas, a partir da consideração dos princípios do funcionamento dos organismos biológicos em associação às organizações sociais.

Assim, nas organizações da atualidade, em que a mudança aparece, contraditoriamente, como condição de sua própria manutenção, o papel do gestor está diretamente associado ao processo de implantação de novos projetos e, portanto, relacionado diretamente aos processos de decisão que apontam para *o que fazer de novo e para quem fazer* o novo (BAUTZER, 2009).

Em síntese, as abordagens Clássica, de Relações Humanas e Sistêmica apresentam-se como contribuição da Teoria Geral da Administração - TGA à compreensão do papel do gestor nas organizações, tendo como foco comum a busca da eficiência, da eficácia e da produtividade organizacional, apresentando, entretanto, nuances teóricas, como apresenta o Quadro 01:

**Quadro 01** - Teorias da Administração e sua contribuição para a compreensão do papel do gestor

<i>Teoria Geral de Administração</i>	<i>Ênfase</i>	<i>Papel do Gestor</i>	<i>Principais Referências</i>
<b>Teoria Clássica</b>	Processos de produção e hierarquia organizacional	Centraliza as funções de planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar tarefas em direção ao alcance dos objetivos da organização	Taylor e Fayol
<b>Teoria de Relações Humanas</b>	Equipes e pessoal nas organizações	Trabalha a manutenção e o desenvolvimento das equipes no sentido de buscar o alcance dos objetivos	Mayo e Parker-Follet
<b>Teoria de Sistemas</b>	Sistemas e subsistemas organizacionais; Relações de troca com o ambiente	Busca o equilíbrio do ambiente interno e do ambiente externo, a partir da relação entre subsistemas da organização; estabelece estratégias associadas às necessidades de mudança detectadas por análise de <i>feedback</i> avaliativo	Ludwig Von Bertalanffy

Fonte: Taylor, 1990; Fayol, 1989; Mayo, 1933; Parker-Follet, 1954; Bertalanffy, 2008.

### 1.2.2. As ações de gestão nas abordagens da administração educacional

O pensamento acadêmico no campo da administração educacional<sup>18</sup>, no Brasil, acompanha os movimentos evolutivos das teorias de administração geral sendo influenciado, sobremaneira, pela produção norte-americana nesse campo até os anos 1970 e, posteriormente, incorporando

<sup>18</sup> Administração Educacional será o termo adotado aqui, uma vez que, em termos de abrangência, engloba os temas da administração e gestão escolar e/ou educativa e tem sido termo recorrente na literatura do campo.

elementos da sociologia, economia e política, especialmente de viés marxista.

Os estudos sobre a organização da escola, suas funções administrativas, o papel e função de seu diretor e das equipes pedagógicas no alcance dos objetivos, bem como a análise das relações entre as diferentes instâncias administrativas do sistema educacional têm um marco importante, em termos de relevância de produção e do debate de novas ideias, especialmente a partir do advento do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932<sup>19</sup>.

O trabalho pioneiro em administração escolar, de autoria de Querino Ribeiro<sup>20</sup>, aborda o tema da gestão das escolas públicas brasileiras à luz dos princípios da Escola Clássica de Administração e, na mesma linha de reflexão, outros tantos autores da mesma época, tais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Moisés Brejón, Anísio Teixeira e outros, atribuem, para o diretor de escola, as mesmas funções que Taylor e Fayol atribuíram aos administradores de empresas duas décadas antes, ou seja: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Essa visão, em nossa atualidade tida por conservadora, à época, preconizava todo um ideário de mudança, uma vez que buscava atribuir, à administração escolar – antes encarada como mais uma função do corpo de docentes em uma escola - um status respaldado por princípios científicos e que exigia uma qualificação adicional para seu exercício (NAGLE, 1982; KUENZER, 1984; WHITMAN, 1987; SANDER, 2007).

Na mesma lógica de apropriação da produção em administração geral, o conhecimento no campo específico da administração das instituições educativas traduziu, até o final dos anos 1970, especialmente, além dos preceitos das abordagens clássicas em administração, os temas relacionados às teorias de relações humanas e sistêmica, normalmente em termos de abordagens prescritivas e normativas da administração (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

A partir dos anos 1980 houve uma *virada* temática nas abordagens em administração educacional no Brasil e temas como a especificidade da administração educacional em relação à administração geral, o papel político da administração e do administrador, as funções políticas em oposição às funções técnicas do diretor / gestor da escola, a intervenção da escola como ente sociopolítico nos contextos em que está inserida, a gestão democrática, o papel de articulador

---

<sup>19</sup> Movimento que visava intervenção nas questões sociais e políticas do país a partir do viés da educação. O documento que sintetiza seu ideário é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932.

<sup>20</sup> José Querino Ribeiro (1907 – 1990), educador paulista, autor da obra “O Fayolismo na Administração da Escola Pública” lançado em 1938.

e liderança política do diretor, entre outros<sup>21</sup>. Desde este momento e especialmente nas duas décadas seguintes é que a expressão gestão começa a substituir a expressão administração, nos contextos educativos.

Para efeito de classificação das produções que tratam das ações de gestão exercidas pelo gestor a partir das referências em administração educacional no Brasil, a taxonomia proposta por Sander (2007; 1995; 1984; 1982) faz distinção entre as concepções relacionadas à administração educacional vistas pela ótica do consenso ou do conflito, quando a primeira está associada às concepções de tradição funcionalista das teorias positivistas e a segunda diz respeito às concepções de tradição interacionista das teorias críticas, diretamente relacionadas às abordagens dialético-marxistas, o que corresponderia, aos períodos 1930/70 e 1980/2010, respectivamente, como sintetiza o Quadro 02:

**Quadro 02** - Abordagens em Administração Educacional e Ações do Diretor

<i>Abordagens em Administração Educacional (Sander)</i>	<i>Concepções da Ação de Direção Escolar</i>	<i>Ações do Diretor</i>
<b>Consenso</b>	Aplicação dos princípios da Administração Geral; Prioridade à eficiência – racionalização dos meios e eficácia – otimização dos resultados; Prioridade aos elementos do ambiente interno; Gestão é vista como atividade técnica;	Planeja meios e recursos; Coordena e comanda equipes; Controla processos; Avalia Resultados;
<b>Conflito</b>	Busca da especificidade da administração das instituições educativas; Prioridade à efetividade – impactos sociais do trabalho da escola – e à relevância – aspectos sociais e culturais envolvidos no cotidiano instituição educativa; Prioridade aos elementos relacionados às dinâmicas sociais, políticas e econômicas nas quais a instituição educativa está inserida. Gestão é vista como ação política	Articula grupos internos e externos à instituição educativa; Trabalha a mediação de conflitos; Estimula a participação de equipes e comunidade; Promove interação entre grupos de interesse diversificados;

Fonte: Sander (2007; 1995; 1984; 1982)

De acordo com as formulações de Sander (2007; 1995; 1984; 1982) a *lógica do consenso*

<sup>21</sup> Inúmeros são os autores de destaque no período: Garcia, 1980; Gadotti, 1990; Félix, 1984; Cury, 1983; Demo, 1988; Bordignon, 1993; Arroyo, 1983; Ballalai, 1985; Paro, 1985; Saviani, 2007 entre outros.

explica a administração escolar e o papel do gestor voltada ao foco da eficiência e da eficácia, entendendo a escola como uma organização, estruturada e gerida segundo os padrões das organizações empresariais e produtivas.

O papel dos processos de gestão da escola está em conformá-la, exclusivamente, a objetivos exteriores à comunidade educativa, estando sujeita a predeterminações de ordem social, política ou econômica, tendo suas funções associadas à manutenção do *status quo* e à formação de recursos para o setor produtivo, valorizando instrumentos legais como norteadores exclusivos da rotina escolar.

A lógica do conflito, proposta por Sander (2007; 1995; 1984; 1982), rejeita o entendimento da escola enquanto organização empresarial e valoriza seus aspectos de instituição dinâmica e protagonista de mudanças sociais e de embates com grupos de poder instituídos. A escola e, necessariamente sua gestão, entendida nesse viés interpretativo, privilegia, em sua prática, a participação da comunidade, as manifestações culturais e artísticas de sua localidade, a historicidade da comunidade e a valorização da construção coletiva dos projetos institucionais, com destaque para o projeto político pedagógico e privilegia práticas pedagógicas sintonizadas às pedagogias progressistas.

### **1.3. Inovação educativa e ação de gestão: tendências do campo**

Partindo, portanto, do princípio relacionado na produção em administração geral e educacional de que as ações de gestão têm papel relevante no alcance dos objetivos organizacionais e nos processos que levam ao alcance desses objetivos, impõe-se a questão: qual é o espectro de ação atribuído ao gestor nos processos de inovação educativa em instituições escolares?

Desde o clássico da administração, McGregor, que nos anos 1960, já estabeleceu a clássica divisão de função das lideranças nas organizações, entre o líder mais voltado à tarefa ao líder mais voltado ao grupo, para responder essa questão há necessidade de precisar, conceitualmente, o que se entende por inovação e por inovação educativa e, posteriormente, revisar a produção do campo no que tange ao papel do gestor nos processos de implantação e implementação da inovação educativa.

O sentido original da palavra inovação, apreendido a partir de sua origem etimológica<sup>22</sup> remete à noção de mudança e de renovação a partir de um contexto dado, preexistente. A inovação, portanto, não pressupõe o completo ineditismo, mas a geração de novidades a partir de uma situação já estabelecida.

Concordando com De La Torre (1998) considera-se, nesse trabalho, a inovação como um processo complexo que remete à ideia de “conceitualização de uma série de mudanças específicas, que podem se dar em qualquer âmbito da atividade humana” (p.18). Huberman (1973)<sup>23</sup> aponta a inovação vinculada ao sentido de mudança e propõe que esta seja uma intervenção deliberada, passível de mensuração, com certo tempo de duração na vida das organizações e que não ocorre com frequência. É, portanto, comum, que a mudança intencional e a direção à melhoria sejam elementos constituintes dos conceitos expressos. Drucker (2003) dá à inovação, nas organizações, o status de força motriz, considerando que são os processos inovadores aqueles que conferem sua dimensão estratégica no meio social em que atua e ocupam espaço privilegiado nas atenções da gestão organizacional, encarando a inovação como parte das estratégias organizacionais que garantem sua sobrevivência no mundo competitivo contemporâneo.

No que diz respeito aos conceitos de inovação educativa, as ideias básicas não se afastam dos que estão relacionados à inovação em sentido geral. As ideias de inovação educativa têm, em comum, a associação de, ao menos, quatro elementos: (1) mudança deliberada, consciente ou intencional; (2) orientação à melhoria em relação a uma situação anterior; (3) processo organizado, racional e planejado; e (4) novidade (CORREIA, 1989; CARBONELL, 2002; BOLÍVAR, 2003; GIOVANELLA ET AL., 2009; FERNANDES, 2011; DEMO, 2012). Importa ressaltar que as abordagens revisadas frisam a noção de *processos* de inovação na contrapartida do entendimento de *atividades* de inovação (CONDE e ARAÚJO-JORGE, 2003). Campolina (2012), analisando de forma aprofundada o tema, sistematiza, em cinco enfoques, aquelas abordagens mais comumente tratadas na literatura sobre inovação educativa, como aponta o Quadro 03:

---

<sup>22</sup> *Innovare* – renovar, mudar, pressupondo a introdução do novo em algo já existente. (CAMPOLINA, 2012, p. 18).

<sup>23</sup> Huberman escreveu a obra considerada clássica sobre mudança e inovação educativa: “Como se realizam as mudanças em educação” em 1973.

**Quadro 03:** Enfoques sobre inovação educativa

<i>Enfoque da Inovação</i>	<i>Caracterização</i>
Enfoque pautado por uma visão funcionalista da inovação educativa	Ação técnica de implantação de uma inovação em dada organização, tendo por objetivo manter suas características iniciais ao longo do tempo
Enfoque da inovação educativa em relação ao papel dos profissionais da educação	O sucesso ou fracasso da inovação são estudados como função da atuação dos profissionais (sejam estes gestores ou professores)
Enfoque processual sobre inovação educativa	A inovação não é uma ação isolada, mas sim de caráter processual, contínuo e coletivo
Enfoque epistemológico	A inovação é vista a partir de seu potencial de rupturas paradigmáticas e que geram mudanças nas práticas pedagógicas
Enfoque sobre os significados atribuídos ao processo de inovação educativa	A inovação é entendida a partir dos significados relacionados a valores, crenças e representações em processo constituído no cotidiano das instituições

**Fonte:** Campolina (2012)

Assim, a partir da revisão feita, a ideia de que a inovação é processo organizado, racional e planejado que envolve intencionalidade, novidade, mudança e tem orientação à melhoria envolveu uma noção mais abrangente das ideias que se pretende adotou neste trabalho.

Campolina (2012) entende a inovação como

Um processo complexo realizado por indivíduos que, por meio da promoção e implementação de elementos novos como práticas, métodos, ideias, recursos visa intencionalmente promover mudanças com objetivos de gerar melhorias em um contexto educativo concreto, processo no qual atuam elementos de ordem histórica, social e/ou individual. (CAMPOLINA, 2012, p.79)

Nessa conceituação, que é assumida como orientadora desse trabalho aparece, com destaque, o elemento humano como protagonista dos processos de inovação e, pelo fato do conceito fortalecer as ideias de processo e de intencionalidade humana que estão diretamente relacionadas aos propósitos deste trabalho de pesquisa é que a definição de Campolina (2012) será adotada como a formulação escolhida para o entendimento do que seja inovação.

É possível, assim, considerar que esta seja a ideia mais completa no que diz respeito a um entendimento orgânico da inovação, onde a sucessão de ações coordenadas e articuladas está relacionada à vida global da organização, superando a noção, veiculada pelas abordagens funcionalistas de inovação, que apontam a inovação descolada das dinâmicas constituintes da organização. Nessas dinâmicas estão envolvidos diferentes elementos da organização, tais como pessoal, estrutura da organização e tecnologias que concorrem para o desenvolvimento de processos inovadores (VAN de VEN e POOLE, 1999; 2005).

A distinção entre inovação regulatória ou técnica e a inovação emancipatória ou edificante (VEIGA, 2003) traz para o conceito de inovação a divisão paradigmática estabelecida anteriormente por Sander (1984) quando aborda a gestão educacional pela ótica do consenso ou do conflito.

Nessa perspectiva, a inovação só terá o sentido de mudança relevante para os grupos sociais que habitam a escola quando estiver associada a um conjunto de ações que impactem em seu projeto político pedagógico. Também reafirmando esse ponto de vista, estão Mitjáns Martínez, Bichara e Chapman (2013) quando apontam que um dos indicadores de importância na caracterização de escolas que inovam está na verificação das mudanças que ocorrem em seus projetos pedagógicos.

Essa abordagem sugere a visão da inovação como um processo e não como produto ou ação isolada que, no caso da escola, pode ser representada por seu projeto pedagógico, já que é este que reflete o conjunto de concepções sobre educação, cultura e valores tal qual entendidos pela comunidade escolar.

Nessa ótica, é importante levar em conta as *concepções de educação* e de *fazer pedagógico* expressos nos projetos das instituições educativas consideradas. Uma visão que aponta para o entendimento das tendências pedagógicas é expressa por Libâneo (2006; 2001) quando indica que as correntes liberal e progressista distinguem tendências do ideário pedagógico expresso no desenrolar da história da educação brasileira<sup>24</sup>.

Outros estudos apontam também para as diferenças perceptíveis entre os tipos de inovação. Se é plausível que a inovação é fenômeno que ocorre no microssistema, em nível de organização, é fato que cada inovação, apesar de comungar de aspectos comuns que a definem enquanto tal, apresenta diferenças significativas em termos de intensidade e dependência. Scherer e Selistre-CarloMagno (2009) apontam que, em termos de intensidade, um processo de inovação pode ser compreendido num *continuum* que vai da implantação de uma inovação que se configura em uma melhoria sem maiores impactos no cotidiano da organização, passando pela possibilidade de uma melhoria dita **incremental**, que atinge a organização no nível dos **processos**, até uma inovação chamada **radical**, cujo conjunto de melhorias vai se estender até o nível dos **valores** da organização.

A inovação também pode ser compreendida a partir de seus graus de interdependência em

---

<sup>24</sup> Libâneo distingue as tendências pedagógicas em liberal e progressista, sendo que a primeira está relacionada às correntes que estão sintonizadas à visão epistemológica associada ao positivismo e a segunda às visões relacionadas às aproximações das correntes marxistas.

relação a outros elementos da vida organizacional. Uma inovação pode ter um caráter mais **autônomo**, ou seja, quando sua implementação não incorre em diferentes arranjos organizacionais no sentido de oportunizar sua ocorrência ou pode ter o chamado caráter **sistêmico**, o que demandaria uma situação de mudança interna no sentido de adaptar a organização para lidar com a inovação proposta (SCHERER e SELISTRE-CARLOMAGNO, 2009).

Outro tema que tem sido frequentemente associado à questão da inovação nos ambientes organizacionais diz respeito à **cultura** da organização tendo, como elemento favorável ao seu desenvolvimento, a criação de um ambiente que favoreça as condições para o desenvolvimento das **expressões de criatividade** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1998;1999; 2000; 2002; 2012; 2013; CAMPOLINA, 2017).

A partir, portanto, da ampliação da compreensão sobre os processos de inovação é pertinente considerar que o papel do gestor na inovação estaria diretamente relacionado ao trabalho com a confluência de elementos do contexto organizacional, buscando a perspectiva de síntese com as especificidades da instituição educativa.

Estudos que se aproximam teoricamente das abordagens tratadas nesta pesquisa apontam para a participação estratégica do gestor especialmente no que diz respeito ao papel de liderança na mobilização de recursos da instituição em direção à mudança, sendo que as expressões de proatividade do gestor, enquanto líder, consistiriam em fator favorável à implementação de processos inovadores em instituições educativas (CAMPOLINA, 2012; CAMPOLINA e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013; 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ, BICHARA e CHAPMAN 2013).

A importância do desenvolvimento da criatividade de gestores e professores para a inovação educativa nas instituições escolares também é destaque em MITJÁNS MARTÍNEZ, Bichara e Chaperman (2013), ressaltando a importância da gestão coletiva do trabalho educativo, especialmente no que diz respeito às mudanças implicadas no projeto pedagógico da escola. Esses últimos referenciais são abordados com mais atenção na revisão de pesquisas diretamente relacionadas ao campo deste trabalho.

A consideração do papel do gestor no que diz respeito ao clima organizacional (GOMES, 2011; ABRÚCIO, 2009; CHIANG-VEGA e alli, 2008; MARTÍNEZ-GARRIDO, 2017) também aparece como objeto de estudos e de pesquisas na área, atribuindo ao gestor e a elementos tais quais sua formação e experiência profissional, importância no que concerne à qualidade de sua atuação.

Outro aspecto que pode ser destacado no tocante à figura do gestor em sua relação com a inovação está associado às possibilidades de seu pensamento e sua expressão criativa no momento de interpretar o sentido de reformas educacionais e o significado de eventos dos contextos internos e externos que sejam favoráveis às mudanças, trabalhando esses elementos a partir das condições da instituição escolar. (RUAS, 2000; THURLER, 2001; LIMA, 2003; SILVA, 2003; COELHO e UNGLAUB, 2013).

O tema da gestão participativa e da gestão da participação aparecem como uma das prerrogativas da função do gestor escolar enquanto elemento constituinte das funções de direção ou coordenação na escola, definida como “atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 7), valorizando portanto o papel do gestor, na instituição escolar, como o elemento responsável por articular diferentes segmentos sociais em direção aos objetivos estabelecidos, sejam estes relacionados a contextos de mudança ou não. Nesse ponto é importante esclarecer que, dada a complexidade dos processos de inovação relacionados à gestão nas instituições escolares é preferível tratar das **ações de gestão**, que adquirem entendimento mais amplo do que tratar da análise do papel do gestor formalmente nomeado para tal, uma vez que, apesar das hierarquizações normalmente estabelecidas nas instituições escolares, não é incomum que ações de gestão sejam prerrogativas de outras pessoas ou grupos.

Entretanto, a liderança do gestor na instituição escolar também é apontada com papel de destaque em situações caracterizadas como de mudança (DESCHAMPS, 2003; CARVALHO, 2012) ou de afirmação de contextos emancipatórios (VEIGA, 2003) relacionados diretamente a inovações planejadas a partir do projeto político pedagógico da escola.

Em termos de liderança, o diretor da escola compartilha poder e decisões, reconhecendo, em todos os segmentos do grupo, potencial para a tomada de decisão a respeito de caminhos a serem seguidos no desenvolvimento de propostas de mudança. O gestor, enquanto liderança, também tem papel preponderante no desenvolvimento de um ambiente favorável à emergência da criatividade<sup>25</sup> e, potencialmente da inovação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000; 2002; 2013).

Outras pesquisas apontam papel relevante do diretor em relação à introdução de tecnologias e sua integração às práticas pedagógicas em escolas de ensino fundamental. Chandra (2016)

---

<sup>25</sup> Inovação e Criatividade estão implicadas recursivamente, entretanto, apesar de não ser foco desse trabalho, é importante distinguir que a criatividade é expressão da subjetividade humana enquanto inovação é processo gerado pela intencionalidade humana em dado espaço social, sendo, muitas vezes potencializado por ações criativas individuais e/ou coletivas. Esse tema será abordado com mais profundidade por ocasião da discussão das informações no momento empírico.

afirma que a escola deve ser vista em perspectiva de sua complexidade, entretanto a postura favorável do diretor da escola é um dos fatores fundamentais no processo de aceitação, por parte dos professores, no que diz respeito à incorporação das tecnologias ao cotidiano da sala de aula.

Barr e Saltmarsh (2014) apontam que a liderança do diretor da escola é importante na promoção do envolvimento entre pais e escola e este seria um dos fatores determinantes no sucesso acadêmicos dos alunos no ensino fundamental. Nesse sentido, os esforços do diretor da escola estariam direcionados à criação de situações em que as famílias dos alunos estejam aptas à participação em situações do cotidiano da aprendizagem que ocorrem na escola. Sanders (2014) também aponta a importância da liderança do diretor da escola no sentido de promover integração entre membros da comunidade educativa em direção a reformas estruturantes no ensino.

Lyons (2015) aborda a importância de o diretor da escola estar capacitado a apoiar o corpo docente da escola a melhorar a *performance* dos alunos em termos de uma aprendizagem reflexiva. A autora indica que os novos tempos exigem dos alunos e dos professores mais do que capacitação técnica e que a capacidade reflexiva estaria entre as habilidades requeridas para a vida e para o trabalho e que fundamental que, entre as funções técnicas de gestão da escola, o diretor também seja capaz de associar as práticas reflexivas ao exercício da liderança no sentido de promover melhoria global nos resultados da escola.

Fernet et alli (2012) apontam que problemas relacionados ao estado emocional dos professores no desempenho de suas tarefas, exemplificando com a síndrome de *burnout*<sup>26</sup> podem ser objeto de atenção para o diretor da escola, sendo que este pode ter papel relevante na prevenção e no tratamento dessas questões, mediante intervenções pontuais no cotidiano da escola e no manejo das condições da gestão de pessoas na escola. Nessa mesma linha de abordagem temática, Van Maele e Van Houtte (2014) afirmam que a confiança do grupo de professores no diretor da escola colabora para minimizar os eventos de *burnout* na escola.

Garrison-Wade (2014) discute o papel do diretor no sentido de mobilizar a comunidade escolar, a partir do exercício de sua liderança, para mexer com o *status quo*, ou seja, com a tendência à acomodação que não é cabível num mundo em permanente estado de mudança como o que vivemos na atualidade.

Partindo, portanto, da literatura revisada, é possível afirmar que, partindo de uma perspectiva de entendimento sobre a complexidade das relações do diretor em uma instituição escolar,

---

<sup>26</sup> Síndrome de Burnout, caracterizada como stress agudo no exercício das funções profissionais.

funções concebidas como simplificadoras da ação de gestão são entendidas como superadas, especialmente em contextos inovadores.

A escola e, portanto, as ações de gestão, podem ser entendidas em perspectiva de imbricação de múltiplos elementos e variáveis que exigem uma atuação mais qualificada contemplada por multiplicidade de habilidades que se impõem como fundamentais (CHAMBERS et alli, 2016). Assim é possível entender que os movimentos em direção à democratização de acesso a oportunidades educacionais que marcaram o mundo ocidental a partir dos anos 1960 e, no Brasil, a partir dos anos 1980, apontaram desafios de encarar a realidade educacional como dinâmica e em permanente estado de mudança (LÜCK, 2000), ensejando questões como autonomia, emergência e protagonismo dos sujeitos.

No entanto, as melhorias desejadas, que em última instância levariam ao cumprimento dos preceitos constitucionais e expressos na lei de diretrizes e bases da educação nacional, que apontam para educação de qualidade, para todos, não dá mostras de ter seu alcance em curso em termos de melhorias consistentes nos padrões de qualidade de ensino. Nessa perspectiva é que se constata a necessidade de incorporar, às visões já estabelecidas como bases para a inovação educativa, uma leitura a partir de paradigma que leve em conta os elementos demandados pelo contexto atual que apontam para a necessidade de compreensão da complexidade inerente aos processos educacionais imbricados com um mundo também complexo. O mundo hodierno exige mais, em termos de ferramentas para compreensão, do que as visões polarizadas presentes nas abordagens já explicitadas e resumidas no Quadro 04:

**Quadro 04** - Compreensão teórica sobre o papel do gestor nos contextos de inovação educativa

<i>Tendências Pedagógicas (Libâneo)</i>	<i>Paradigma de Gestão (Sander)</i>	<i>Abordagem de Inovação (Veiga)</i>	<i>Papel do Gestor (Veiga, Libâneo, Sander)</i>	<i>Estilo de liderança (McGregor)</i>
<i>Liberal</i>	Consenso	Técnica	Burocrata	Líder voltado para a tarefa
<i>Progressista</i>	Conflito	Emancipatória	Mediador	Líder voltado para o grupo

Fonte: Sander, 1982, 1984, 1995, 2007; Veiga, 2003; Libâneo, 2001, 2006; McGregor, 1960.

A lacuna que é encontrada no mapeamento teórico exposto diz respeito ao espaço das necessidades da sociedade em mudança acelerada, onde a tipificação apriorística prepondera

sobre a compreensão singular e dinâmica das múltiplas expressões da inovação no mundo que se desvela nessa segunda década do século XXI.

Nas visões tradicionais que polarizam o liberal ou o progressista, o consenso ou o conflito, o técnico ou o emancipatório, o gestor como burocrata ou mediador, o privilégio à tarefa ou o ao grupo, parecem se encaixar no mundo pré-digital, da indústria pesada, do antagonismo entre capitalismo e comunismo, ou seja, no mundo do século XX.

O *mundo em mudança* pressupõe que as *pessoas estão em mudança* e tanto nas visões apresentadas que refletem a chamada postura do **consenso**<sup>27</sup> quanto as que refletem a visão do **conflito**, as pessoas, equipes, segmentos sociais ou quaisquer outras denominações dadas ao elemento humano nas instituições educativas, são considerados enquanto variáveis ou recursos dentro de projetos – sejam estes organizacionais, sociais ou entes políticos.

Em ambas as situações, mesmo que movidas por interesses diversos, são intencionalidades externas que pré-definem papéis e padrões de desempenho social, político e comportamental das pessoas nas organizações.

Em tempos recentes, a discussão sobre a gestão de escolas e a produção acadêmica no campo estiveram voltadas ao tema das *charter schools* norte americanas, que traz a lógica da gestão da iniciativa privada à escola pública e, com isto, novos desafios à formação de diretores escolares e ao desenvolvimento de projetos inovadores (IBRAHIM, 2017; EDWARDS e HALL, 2017; SCHULER, 2016; FRYER JR, 2014;).

A introdução massiva das tecnologias da comunicação e da informação, na escola, traz mudanças tanto no cotidiano da gestão escolar quanto na seleção e manejo de recursos utilizados nos processos didático-pedagógicos, na formação continuada de professores e nos processos de formação dos próprios gestores, abrindo, também, outros campos de estudos e de pesquisas na área da inovação e da gestão de seus processos. (GREEN, 2017; FERNANDÉZ, NUNEZ e FERNANDEZ, 2017; NEVAREZ, WOOD e PENROSE, 2013; RIECKHOFF e LARSEN, 2012; SPANNEUT, 2010). Outro tema que parece despontar no cenário das ações inovadoras em educação está relacionado, contraditoriamente, a uma preocupação muito antiga, que é a do controle e da disciplina na escola e o papel do diretor nesse cenário em que a nova geração, muitas vezes, não se mostra interessada em frequentar a escola tradicional e submeter-

---

<sup>27</sup> A postura do consenso está associada à visão tradicional de educação, sintonizada ao apoio ao status quo capitalista e em termos de educação, associado à educação como reprodutora do estado de coisas na sociedade, em perspectiva sintonizada ao pensamento de Émile Durkheim. A postura do conflito está associada à visão progressista de educação, sintonizada às visões marxistas e pós-marxistas, que associam a educação a processos dinâmicos, sintonizados às causas emancipatórias e aos princípios da luta de classes.

se aos seus objetivos (BELLE, 2018).

Como menciona Akouf (2001) “a era da qualidade e da criatividade estende suas exigências e mostra que todos os empregados devem ser protagonistas, ativos e pensantes, mas a administração tradicional não está preparada para isto”. (AKOUF, 2001, p. 16).

Nessa lógica é que se busca, nesse trabalho, alternativa de construção de modelo teórico que possa apontar para o preenchimento de lacunas na produção do campo e, como apontado anteriormente, as visões tradicionais que polarizam abordagens sobre as ações de gestão nas instituições educativas parecem exigir renovado entendimento, no sentido de caminhar para a compreensão da inovação educativa como um processo que está submetido ao desejo e ao movimento das pessoas em uma comunidade escolar.

O objetivo deste trabalho, que é compreender a ação da direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovadora, com o apoio das categorias da teoria da subjetividade visa abordar e interpretar a questão para além das visões mapeadas. Nesse perspectiva se concentra a contribuição deste trabalho bem como está centrado o valor heurístico da teoria da subjetividade para a pesquisa em tela.

## CAPÍTULO 2

### Sujeito e Subjetividade Social na *Teoria da Subjetividade* de González Rey



*Painel Artístico (Chicão – 2015)*

*Subjectivity is not defined in opposition to objectivity; it refers to the objective character of human phenomena. Subjectivity is a specific quality of human phenomena within culture, and its functioning involves individual and social instances as agents who have active, generative and creative character.*

**(González Rey, 2017, p. 13)**

A revisão feita em seção anterior sugere uma espécie de *armadilha da dicotomização*, considerando que o referencial da administração educacional é válido para o entendimento dos processos de inovação educativa: se a inovação é vista a partir da chamada *abordagem do consenso*, então o gestor é percebido como o elemento da autoridade na instituição, apartado da dinâmica dos seus grupos constituintes e que introduz a inovação como um elemento estranho aos interesses dos grupos e coincidente com interesses político-econômicos dominantes, o que poderia levar a um distanciamento e desinteresse das pessoas em relação ao objeto da inovação. Se a visão adotada é a *abordagem do conflito*, a inovação ainda continua sendo um elemento exterior aos processos da instituição educativa, uma vez que suas dinâmicas não levariam, em princípio, às intencionalidades geradas no seio dos grupos constituintes da escola, mas à apropriação de conflitos externos, de ordem estrutural, que são assumidos pela comunidade educativa mas não necessariamente gerados no seio das contradições internas vivenciadas pelas pessoas na instituição.

Dentre as revisões feitas, a abordagem de Veiga (2003) que distingue inovação regulatória ou técnica da inovação emancipatória ou edificante parece ser aquela que aborda a referida polarização diretamente relacionada às situações de inovação.

As ações de gestão estariam centradas em se ocupar da manutenção do grupo, mediando interesses entre a escola e outros segmentos sociais e, conseqüentemente, a inovação não se constituiria em prioridade frente ao peso dos processos emancipatórios. Nessa perspectiva, processos inovadores estariam na contramão dos processos emancipatórios.

Reforçando posições assumidas anteriormente, essa visão dicotômica parece não estar mais ajustada à compreensão do mundo da sociedade tecnológica, globalizada em múltiplos aspectos e marcada justamente pela mudança e pela necessidade de inovação constante, como já foi analisado.

Nesse sentido é que este trabalho recorre à teoria da subjetividade em perspectiva cultural e histórica na busca de entendimentos diferenciados da questão. As revisões do campo levam a conclusões parciais de que a inovação não é meramente um problema de ordem técnica que se resumiria a processos gestionários de implementação de novidades em dada instituição e que apenas o papel de técnico de processos associados à inovação não caracterizaria um gestor bem-sucedido em sua empreitada.

Também fica patente que a questão da inovação não é meramente social, que trata de aceitação ou rejeição da inovação por parte de grupos constituídos no seio da instituição ou em contato com esta e, portanto, o papel da mediação também não serviria como molde às ações de gestão

em sua caminhada bem-sucedida no processo de implementação de inovações em uma instituição educativa.

Se a inovação é aqui assumida como um processo dinâmico e complexo, permeado de elementos de novidade para o cotidiano da escola e que envolve intenções e direção à melhoria de processos e resultados (CAMPOLINA, 2012) e que, nas instituições educativas, a inovação está imbricada com mudanças no projeto pedagógico da instituição (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002), além de ser assumido que é no projeto pedagógico em que se encontram as expressões de importantes aspectos culturais, dos objetivos, valores e aspirações de uma comunidade educativa, bem como os meios e recursos para sua viabilização, entende-se que a inovação é, mais que uma questão de polarização entre o técnico ou o humano, um assunto que demanda estudo mais aprofundado, de maneira a discutir o valor das expressões da subjetividade em sua constituição no seio das instituições.

É precisamente nessa afirmação que se reafirma o valor heurístico da teoria da subjetividade apresentado anteriormente. Como afirma González Rey (2017)

A subjetividade (...) é um conceito subversivo, porque sua definição implica resistência contínua e confronto com o status quo social hegemônico ao longo da história da humanidade, abrindo uma via teórica para explicar essa resistência. Ao mesmo tempo, os fenômenos subjetivos são intrinsecamente policromáticos dentro de uma cultura, tornando impossível qualquer tentativa de padronizar a subjetividade ou submetê-la ao controle (González Rey, 2017, p.6, tradução livre do original<sup>28</sup>)

Nessa linha, a inovação é abordada nos seus **aspectos culturais** – vinculada à produções dos grupos implicados com os projetos escolares e nos seus **aspectos sociais** - vinculada às relações estabelecidas no seio da instituição e atravessada por outras tantas influências que participam de sua constituição, a inovação é considerada uma questão implicada com a discussão de expressões da subjetividade social da escola em que acontece a inovação estudada.

A inovação, uma vez que está relacionada aos elementos da intencionalidade dos participantes dos processos, de sua capacidade de definir quais são as novidades pertinentes, quais as mudanças desejadas e como os processos de mudança vão se organizar para as melhorias

---

<sup>28</sup> Original: Subjectivity (...), is a subversive concept, because its definition implies continuous resistance to and confrontation with the social hegemonic status quo throughout the history of mankind, opening a theoretical pathway to explain this resistance. At the same time, subjective phenomena are intrinsically polychromatic inside one culture, making impossible any attempt to standardize subjectivity or to submit it to control (González Rey, 2017, p. 6).

almejadas, está sintonizada às singularidades de seu processo histórico de constituição enquanto grupo.

O que está em jogo, no momento de deflagração e de implementação de um processo de inovação em uma instituição educativa está centrado, portanto, nas pessoas, nas suas produções e nas relações entre as pessoas que participam do cotidiano da escola, como se constituem, como se articulam e como direcionam suas intenções nos processos de mudança que são intrínsecos à inovação.

Nesse posicionamento assumido, as questões técnicas relacionadas aos passos de implementação de projetos inovadores também estão no terreno das questões da subjetividade, imbricadas com suas questões culturais e sociais.

Na perspectiva previamente apontada, da inovação como fruto da intencionalidade humana, é que o *valor heurístico da teoria da subjetividade* de González Rey se afirma, uma vez que o problema colocado envolve aspectos da subjetividade, considerados a partir de cada uma das pessoas da comunidade escolar envolvidas, suas expressões, historicidade e as formas como se configuram suas relações.

Assim é que, apropriar-se da teoria da subjetividade de González Rey em perspectiva cultural e histórica e utilizá-la como base para entendimento do fenômeno da inovação no campo da educação escolar pressupõe adentrar em campo teórico que permite entendimento do universo da psique humana de forma diferenciada das abordagens tradicionalmente incorporadas pela educação no estudo da inovação, de viés mais funcionalista, como já abordado em capítulo anterior. Assim, a teoria da subjetividade, como uma visão paradigmática não dominante da psicologia passa a ser incorporado como referencial deste trabalho de pesquisa que tem objeto no campo da educação mas que articula diferentes matizes de compreensão e interpretação em função de lacuna encontrada em revisão de literatura.

A teoria em questão parte da premissa de que a subjetividade “é definida não apenas como organização intrapsíquica individual, mas como produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente entre si: o individual e o social” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 30) superando a noção fragmentada de que os processos históricos podem ser explicados por mera aglutinação de ocorrências que se sucedem no tempo. Na visão de González Rey, o sentido subjetivo é categoria fundante da teoria da subjetividade pois é definida como “a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda a experiência humana” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 31).

A teoria da subjetividade tem raízes na tradição da psicologia soviética, com especial destaque para a obra de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a, 2005b; 2005c; 2007a; 2007b; 2008b; 2009c; 2011c; 2011d; 2012; 2013) entretanto, avança no sentido de que o social passa a ser compreendido como indissociável do individual. A teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2005b; 2012; 2012b; 2013; 2014c e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; 2017), rompe com a ideia disseminada por outras correntes da psicologia que centraram interesses, pesquisas e práticas no indivíduo, apartando o psicológico do social, situando o social em dimensão externa ao indivíduo. Na teoria da subjetividade o social não é visto como mero pano de fundo para a compreensão do individual, mas faz parte da constituição deste.

Essa ideia é fundamental para a compreensão das categorias que compõem a perspectiva de abordagem da subjetividade. Importa também acrescentar que as influências marxistas e a lógica filosófica dialética marcam a constituição dessa abordagem na psicologia e assim determinam a configuração das relações a serem estabelecidas nos processos de construção do conhecimento originários dessa vertente (GONZÁLEZ REY, 2012 e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; 2017).

Portanto, é possível afirmar que a teoria da subjetividade prima pelo entendimento de um tipo de realidade complexa da psique humana que, afirmando a indissociabilidade entre o individual e o social, aponta para um entendimento configuracional compreendido, a partir de suas categorias fundantes, a saber: a *subjetividade*, *sujeito*, *sentidos subjetivos*, *subjetividade individual*, *subjetividade social*, *configuração subjetiva* *configuração subjetiva da ação* (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2009a, 2011a, 2011b, 2011e).

Dentre as categorias fundantes da teoria da subjetividade, duas têm preponderância e interesse especial na construção desta pesquisa: *sujeito* e *subjetividade social* e é com base nessas categorias e na articulação entre estas é que foi baseado o processo construtivo interpretativo que deu origem ao modelo teórico apresentado ao final deste trabalho.

Ressalta-se que a lógica configuracional, cenário epistemológico compreendido para um dado contexto histórico e cultural, envolve categorias de análise que passam pela compreensão de um todo complexo que envolve a consideração da implicação, em situações singulares, das categorias fundantes da teoria, expressas nas dinâmicas das subjetividades individual e social (GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; 2017).

Na expectativa, portanto, de compreender as ações da direção escolar na constituição de uma subjetividade social que encaramos como favorecedora da inovação é que se faz necessário aprofundar o entendimento acerca da importância do social no contexto da teoria da

subjetividade, situando especialmente a questão do espaço social na relação da produção de sentidos subjetivos que estariam relacionados, diretamente, às configurações subjetivas da subjetividade social da escola que geram as possibilidades de mudança esperadas a partir dos projetos de inovação.

Campolina ressalta que o estudo da subjetividade social e suas configurações, em instituições escolares, criam oportunidades de desvelamento

de fenômenos sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais e emocionais de relação. Envolve também diferentes aspectos e processos subjetivos sociais como as representações sociais, os discursos e as expectativas dominantes do contexto. (GONZÁLEZ-REY apud CAMPOLINA, 2012, p.98)

Um bom início para essa discussão diz respeito à caracterização de sociedade e subjetividade como sistemas (GONZÁLEZ REY, 2012). Sistemas são dinâmicos, abertos e em constante movimento, “influenciados pelo curso da ação de seus protagonistas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 160) e, portanto, sua compreensão só é possível na medida em que as subjetividades destes protagonistas que são, no caso da inovação educativa que será estudada neste trabalho, o diretor da escola e os membros da comunidade escolar, considerados como elementos primordiais na construção dos espaços sociais.

Importa esclarecer que espaços sociais, na teoria da subjetividade, não podem ser confundidos com espaços meramente físicos, de socialização ou de coabitação, mas são compreendidos como aqueles onde se dão relações constituídas, simultaneamente, como fonte e produção de sentidos subjetivos.

Nessa linha de construção interpretativa, o entendimento estabelecido é que não existe subjetividade individual apartada da subjetividade social, já que ambas são constituídas mútua, contínua e simultaneamente. Daí decorre que sentidos subjetivos são produzidos pelas subjetividades individuais e não apenas compartilhadas na subjetividade social. A produção de sentidos subjetivos – individual e socialmente – é conduzida pela lógica da recursividade, que tem na base de sua explicação o entendimento filosófico pautado nos princípios da dialético, em que sentidos subjetivos individuais se constituem e são constituído pelo social, pelo viés de sua superação e transformação, assim como os sentidos subjetivos dos espaços sociais constituem e são constituídos pelas subjetividades individuais, afastando-se de qualquer ideia de reprodução e afirmando a lógica configuracional onde a construção de sentidos novos são subjetivados individual e socialmente (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; 2017). Nas palavras de González Rey:

...na medida em que a produção de sentido se articula de forma simultânea no sujeito individual e na subjetividade social, em processos contraditórios, onde a produção subjetiva de um nível influi na outra através da ação daquele diante da dita produção. A ação do sujeito individual é um momento de sentido produzido por qualquer outro evento ou processo social sobre o sujeito. Portanto, o sujeito se especifica em sua condição de forma permanente frente ao social atual e essa especificidade é de ordem subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2011e, p. 128-129)

No caso desta pesquisa, a necessidade de articulação entre ações de gestão no processo de inovação e a constituição da subjetividade social da comunidade escolar se mostra especialmente instigante na medida em se busca a compreensão do papel do gestor nos processos de mudança que permitem a constituição de uma subjetividade social favorecedora da inovação.

Nesse trabalho a subjetividade social favorecedora da inovação diz respeito a um conjunto de elementos característicos das expressões da subjetividade social da escola que, no conjunto de interpretações construídas nessa tese, apontam para abertura às inovações e ao desenvolvimento de projetos que extrapolam as visões e práticas escolares tradicionalmente instituídas. Entretanto, importa ressaltar que a subjetividade social favorecedora da inovação é entendida, a partir do entendimento de que a inovação se constitui nos processos históricos do grupo.

Se a mudança for considerada como um momento de produção de novos sentidos e de geração de novas configurações subjetivas em nível individual e social, a ação de gestão estaria diretamente relacionada a este movimento.

## **2.1. Sujeito e subjetividade social**

Do conjunto de categorias que compõem a teoria da subjetividade, as categorias de sujeito e de subjetividade social estão presentes nesse trabalho e, como apontado anteriormente, são as categorias de maior destaque por se mostrarem, dentro do referencial teórico da teoria, aquelas que se pronunciam mais fortemente em relação ao valor heurístico da teoria para explicação do objeto específico da pesquisa.

Em obra recente intitulada *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*, publicada no segundo semestre de 2017, González Rey e Mitjans Martínez trabalham a evolução das categorias fundantes da Teoria da Subjetividade e destacam que, após quase 30 anos da introdução do conceito de sujeito em 1989, quando foi estabelecida a distinção entre a ideia de sujeito e a de personalidade. Na obra atual os autores se manifestam em relação à importância da categoria

O conceito de sujeito facilitou-nos sair de uma concepção determinista de personalidade, pois o ato humano não resulta dela, mas, sim, do indivíduo ativo imerso na experiência, em cujo curso o ato se configura não a priori, como resultado de uma estrutura psicológica (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 66)

Ainda nessa mesma obra, os autores trabalham a evolução do conceito de sujeito, na teoria da subjetividade, na contrapartida da ideia de agente. Nos primórdios da teoria, como mencionado pelos autores em relação à obra de 1989, o sujeito era definido como *o indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional* sem, entretanto, ainda levar em conta a concepção de sentidos e de configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 67).

Ao longo da evolução da Teoria da Subjetividade foram ocorrendo aproximações do conceito de sujeito à ideia de personalidade como organização em processo, assumindo espaço central a ideia de configuração psicológica da personalidade que, como relacionam os autores, essa linha de construção teórica vem ganhando corpo desde a década de 1990 e que tem aporte mais substancial a partir do aprofundamento dos conceitos de sentidos subjetivos, na perspectiva de integração de “... unidades simbólico-emocionais que, em sua integração e fluxo contínuo, geravam as configurações subjetivas” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 70).

Ainda de acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017)

O agente e o sujeito propostos por nós não são a-históricos, não são estáticos e não estão substanciados numa condição subjetiva original. Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.72)

Essa categoria é destacada, nesta pesquisa, uma vez que assume valor heurístico importante, como foi trabalhado na construção da informação, no momento de analisar as ações das diretoras escolares e em sua relação com a constituição da subjetividade social. Os espaços de subjetivação criados, seu movimento e a relação dinâmica entre individual e social são considerados fundamentais na compreensão da inovação educativa no caso estudado.

Nessa perspectiva importa também ressaltar o conceito de subjetividade social que, como relembram González Rey e Mitjás Martínez (2017) o ano de 1991 marcou o primeiro momento de debate do conceito entendido como

... o sistema integral de configurações subjetivas (grupais e individuais), que se articulam nos diferentes níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas diferentes instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.78)

Após mais de duas décadas de estudos e debates, o conceito de subjetividade social participa como categoria central em quantidade reduzida de pesquisas sendo afirmado como um sistema configuracional, que é composto, dinamicamente, por configurações subjetivas. Vale ressaltar que, como afirmam González Rey e Mitjans Martínez

a subjetividade social (...) não é um supra sistema que atua como determinante de suas múltiplas configurações parciais singulares. Ela é precisamente a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 83)

As configurações subjetivas da subjetividade social são constituídas das subjetividades individuais e de suas historicidades e que, por sua vez, estão implicadas e implicam na constituição da subjetividade social, que por sua vez também é implicada e implica em níveis de subjetividade social ampliada. Não se trata, entretanto, de considerar que existam hierarquias de importância em relação aos níveis de implicação, mas se trata de consideração das singularidades dos espaços sociais analisados e da compreensão e da interpretação das formas que múltiplas configurações se expressam e se constituem dinamicamente.

É importante, nesse momento, estabelecer a relação entre o debate que é feito pela teoria das representações sociais, de Moscovici (2007) e Jodelet (2001; 2009) e a Teoria da Subjetividade, aqui tratada. A abordagem que se faz da constituição dos grupos, nessa pesquisa, vai além dos aspectos cognitivos e das formas que os grupos representam elementos internos ou externos à instituição estudada, não possibilitando quaisquer possibilidades de afirmações categóricas ou impositivas e, muito pelo contrário, as representações, quando compreendidas enquanto configurações subjetivas da subjetividade social sugerem contradições em suas construções e expressões.

Furtado e González Rey (2002), organizaram debate que foi publicado em livro sob o título *“Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais”* e, em diferentes passagens da obra, os aspectos que unem as duas perspectivas teóricas se sobrepõem aos elementos que as distinguem, como na passagem em que Banchs (2002) em capítulo de sua autoria destaca que

no debe entenderse (...) que González Rey niega el carácter sociohistórico y dialéctico de la sociedad, ni que Moscovici niega la importancia de la subjetividad y lo afectivo en el proceso de construcción de representaciones sociales. La cuestión se sitúa en una relación figura/fondo, lo que es figura para uno, es fondo para el otro y viceversa (BANCHS, 2002, p. 46)<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Em tradução livre: Não se deve entender que González Rey nega o caráter sociohistórico e dialético da sociedade, nem que Moscovici nega a importância da subjetividade e do afetivo no processo de construção das

Nessa perspectiva, é ressaltado que as representações sociais, antes de se constituírem em um constructo teórico distintivo da teoria da subjetividade, surgem como elemento importante no sentido de afirmar que estas, entendidas como conjunto de explicações sobre determinados fenômenos sociais são compreendidas como expressões da subjetividade social e, em determinadas situações, podendo ser referenciadas enquanto expressões da subjetividade social, como foi trabalhado no capítulo de construção da informação.

## **2.2. A subjetividade social na instituição escolar: análise de pesquisas**

A revisão da literatura no campo de estudo da inovação educativa e da subjetividade social, a partir da lente da teoria da subjetividade em perspectiva histórico-cultural registra uma única pesquisa que trabalha diretamente a relação entre subjetividade social e inovação, que são categorias centrais deste trabalho.

A tese de doutorado de Campolina (2012), intitulada **“Inovação Educativa e Subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador”** faz exaustiva revisão teórica e trabalho empírico aprofundado, evidenciando, entre outros elementos, o papel do gestor como expressivo na compreensão do tema da inovação em ambiente escolar, sugerindo a relevância da ação da direção implicada com a constituição das configurações subjetivas da subjetividade social da escola.

Relacionadas ao tema da subjetividade social foram encontrados mais três trabalhos sendo uma dissertação de mestrado, intitulada **“A Subjetividade Social de uma Escola Inclusiva: um estudo de caso”** de Albuquerque (2005) e outra pesquisa de Mitjás Martínez, Bichara e Chaperman (2013) intitulada **“Ações criativas em uma escola inovadora: compartilhando uma experiência que tornou isso possível”**, publicada em formato de capítulo de livro, além de artigo de Mitjás Martínez e Santos (2016), sob o título **“A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico”**. Estes três trabalhos de pesquisa não assumem a gestão escolar ou educativa, nem a ação de diretores escolares como foco de pesquisa e análise, entretanto, por abordarem a constituição da subjetividade social deixaram pistas que, na agenda de pesquisa que compõe o presente trabalho, apoiaram no levantamento de problemas e na definição de objetivos.

---

representações sociais. A questão se situa numa relação figura / fundo, o que é figura para um, é fundo para o outro.

Albuquerque aponta como objetivo geral de sua pesquisa “compreender como se configura a subjetividade social da instituição escolar e suas relações com o processo de inclusão que nela acontece” (p. 3). Na descrição de resultados alcançados, o autor afirma que apontam como unidades concorrentes para a constituição da subjetividade social da escola, entre outros:

o compromisso com a participação coletiva e com os ideais democráticos de respeito às diferenças; uma emocionalidade positiva pertencente a um clima de respeito e amizade; uma abertura a projetos pedagógicos e a pesquisadores e estagiários; uma grande confiança na eficiência do sistema de apoio oferecido e uma postura reflexiva, pelo menos com relação aos líderes da escola, sobre as atitudes tomadas nas relações com alunos considerados especiais” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 3)

No que tange a essa pesquisa, três componentes podem ser considerados importantes na constituição da subjetividade social da escola em seu projeto inclusivo: a *participação coletiva*, a consideração da relevância dos *projetos pedagógicos e a postura dos líderes da escola*. Nesse sentido, os resultados da pesquisa em questão estão em consonância com os itens identificados como importantes neste processo investigativo e que serão expostos nos capítulos subsequentes. Mitjans Martínez, Bichara e Chaperman (2013) discutem o tema da inovação educativa associado ao da criatividade, assumindo o conceito de Carbonell que a define como

um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. (CARBONELL, 2002, p. 19)

A criatividade é entendida como um processo complexo da subjetividade humana, considerando sua dupla condição de subjetividade individual e social e, nessa perspectiva a pesquisa acentua os processos de construção coletiva da proposta pedagógica de uma escola de ensino fundamental que, constituída por diferentes fases, associa inovação e criatividade às configurações e mudanças nas configurações da subjetividade social ao longo do tempo. Entre os diferentes elementos favorecedores da criatividade e da inovação organizacional, as autoras ressaltam o prestígio profissional e liderança da diretora e as mudanças positivas na subjetividade social da escola em direção a uma visão compartilhada de educação, bem como dos sentidos de cooperação e participação.

Já Campolina registra, como objetivo central de sua tese: “compreender a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa enfocando os elementos subjetivos que participam do desenvolvimento de um projeto inovador (CAMPOLINA, 2012, p.16)

elencando ainda, entre os objetivos específicos, menção aos atores escolares que participam do projeto inovador e como sua subjetividade individual concorre para a emergência da inovação educativa.

Entre os resultados apontados, Campolina (2012) ressalta que a *trajetória histórica e singular da inovação, o papel do coletivo, das lideranças e de protagonistas* são considerados como relevantes no processo investigativo da inovação. Nesse ponto é importante ressaltar que a mesma autora estabelece relação importante entre a constituição da subjetividade individual e as subjetividades sociais implicadas nos processos de inovação educativa. Assim, também é possível afirmar que o trabalho de Campolina (2012) está sintonizado às bases de investigação apontadas para esta pesquisa.

Explicitamente sobre o papel do gestor, Campolina (2012) registra o papel da diretora como parte constituinte da escola, que assume a função mobilizadora e potencializadora de emocionalidades positivas da comunidade escolar em relação à sua constituição enquanto ambiente favorável às mudanças e às inovações.

Além do destaque à importância do papel do gestor no contexto da inovação educativa, importa ressaltar que o trabalho de Campolina (2012) aponta claramente para nova inteligibilidade da inovação educativa que este trabalho de pesquisa pretendeu dar sequência, reforçando e focando aspectos da subjetividade social que estão implicados com a ação da direção escolar no contexto de suas relações com a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação.

É possível apreender do estudo realizado por Campolina (2012) que a investigação das configurações subjetivas individuais e sociais, tais quais motivação pela docência, desejo de mudança, elementos de caráter motivacional e a emergência de sentimentos e emoções inspiradores em relação aos processos educativos concorrem positivamente para a implementação da inovação na escola.

O trabalho de Mitjans Martínez e Santos (2016) tem como objetivo analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico. Em relação à subjetividade social foi apontado, pelo estudo empírico realizado, que a produção de sentidos subjetivos favoráveis aos projetos inclusivos importante para o sucesso de ações relacionadas.

Considerando, portanto, os elementos identificados no processo de revisão da literatura disponível para os temas fundamentais para essa pesquisa, é sugerido que *a inovação educativa e a subjetividade social em perspectiva histórico-cultural*, além das bases caracterizadas como

as *concepções de educação e gestão* que permeiam as práticas educativas em uma instituição escolar são o fundamento aglutinador do processo de interpretação e construção sobre o problema deste trabalho.

## Capítulo 3

### Epistemologia Qualitativa e o Caso Estudado



*Chicão - 2016*

*Só se pode medir o movimento relativo.  
O movimento absoluto não possui significado.*

Postulado da física moderna (**EINSTEIN, 1905**)

Este capítulo é dedicado a apresentar as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa, explicitando a Epistemologia Qualitativa de González Rey em seus aspectos norteadores essenciais para a condução do processo investigativo relacionando-o aos objetivos geral e específicos da pesquisa. O método construtivo interpretativo, que concretiza as orientações sobre a produção do conhecimento está materializada em forma de estudo de caso, escolhido como estratégia para a condução da investigação. Para tanto, serão caracterizados o cenário social da pesquisa, seus participantes, instrumentos utilizados e os recursos trabalhados no sentido de levar a termo a análise construtivo-interpretativa requerida pela Epistemologia Qualitativa.

### **3.1 Fundamentos**

Trazendo o debate para a área particular de interesse deste trabalho, que tem seus fundamentos teóricos na Teoria da Subjetividade de González Rey, com atenção especialmente dedicada à categoria da Subjetividade Social, a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997; 1999; 2002; 2005<sup>a</sup>; 2014b e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) é o referencial epistemológico a partir da qual foi desenvolvida a pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa tem, como uma das características fundamentais, o fato de que o conhecimento é entendido como uma construção humana, podendo ser associada a uma epistemologia da construção na contrapartida de uma epistemologia da resposta (GONZÁLEZ REY, 2011e; 2014b). O conhecimento é entendido como uma produção construtiva e interpretativa no qual a realidade não está dada, mas é fruto de produção de sentidos do pesquisador que se constrói a partir da unidade de elementos simbólicos e emocionais. Em relação a esta, González Rey assume que

A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.81).

Uma diferença fundamental entre a Epistemologia Qualitativa e outras epistemologias de viés qualitativo está na relação de indissociabilidade entre os momentos interpretativos e construtivos que, em articulação, concorrem para a compreensão do objeto específico de interesse que é a subjetividade.

Também o processo do conhecimento é compreendido como um processo comunicativo e dialógico. Para conhecer as expressões da subjetividade social da escola é necessário trabalhar

a partir de uma lógica configuracional, definida pela dialogicidade inerente aos processos dinâmicos vividos pelas pessoas na instituição escolar. A lógica configuracional é inspirada em princípios filosóficos da dialética, mas não é ditada pela imperatividade da síntese da dialética hegeliana, traduzida na tríada tese-antítese-síntese.

Os processos de comunicação, base para os processos construtivos interpretativos que estão no cerne da produção do conhecimento, são construídos na lógica da recursividade entre subjetividade individual e subjetividade social. González Rey (2011) trata do viés ontológico que a Epistemologia Qualitativa assume no momento em que considera que todos os participantes de um processo investigativo possam se tornar sujeitos de pesquisa, tanto que o caráter dialógico e a construção de sistemas conversacionais aparecem com destaque nas descrições metodológicas que se orientam por essa linha de abordagem.

Nessa perspectiva não é possível outro entendimento a não ser o de que o reconhecimento do singular é registrado como legítimo na produção do conhecimento. Não é viável, no processo investigativo pautado pela Epistemologia Qualitativa, recorrer a processos de amostragem, identificação de universo, levantamento estatístico de pequenos ou de grandes grupos, embora estes recursos possam ser utilizados como informações com potencial para deflagrar dinâmicas conversacionais, por exemplo.

Não é requerida, e sequer possível ou desejável, a generalização empírica, mas a construção de indicadores e formulação de hipóteses pode levar a determinados níveis de generalização teórica, sendo que as estratégias investigativas privilegiadas estão relacionadas aos estudos de caso, pois a partir destes é que se cria o espaço investigativo propício à tentativa de elaborar o que é essencial em dada situação singular. A construção de categorias universais está, portanto, descartada (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Assim, a análise construtivo-interpretativa acontece a partir de abordagens qualitativas, não sendo considerados adequados instrumentos massificantes, tais quais questionários que gerem informações em termos numéricos ou estatísticos. A análise construtivo-interpretativa exige, do pesquisador, desafio questionador à realidade. Assim, mais um elemento importante, a realidade não é posta, dada. A realidade é construída, sendo fruto de interpretações provenientes de momentos e situações de tensão geradas e estimuladas a partir de objetivos investigativos (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Efetivamente a epistemologia qualitativa se afasta, intencional, mas, coerentemente, das visões empiristas e racionalistas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005), pois rejeita possibilidades de utilização dos métodos clássicos das ciências naturais e afasta os tipos de conhecimento

relacionados à subjetividade que tenham a pretensão de estabelecer categorias universais.

Na expressão do autor da teoria, entretanto, se as “teorias são recursos subjetivos usados para produzir inteligibilidade sobre o mundo (GONZÁLEZ REY, 2014a, p.17) e “fazer teoria é o objetivo geral da produção do saber” (GONZÁLEZ REY, 2014b, p.17) a produção do conhecimento é fazer contínuo e processual, onde as construções teóricas e as condições concretas de vida do pesquisador são momentos indissociáveis.

Na Epistemologia Qualitativa os espaços de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2014b) são o próprio cotidiano da vida concreta do pesquisador e dos espaços sociais pesquisados e é nesse sentido que adquire importância a geração de *hipóteses e construção de indicadores* que dizem respeito a momentos processuais de construção da inteligibilidade e se dão de forma recursiva na relação contínua e processual do pesquisador enquanto sujeito com o problema de pesquisa identificado (GONZÁLEZ REY, 2011; 2014b e GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Vale ressaltar que a noção de hipótese como resultado da construção de indicadores, na epistemologia qualitativa, se afasta da conceituação de hipótese formulada a partir do referencial das ciências exatas e naturais, cujo objetivo é sua confirmação ou refutação. Para a epistemologia qualitativa a construção de um modelo teórico é o sentido final do processo de construção de indicadores e geração de hipóteses em um caso investigado (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Essa constatação tem reflexos fundamentais na noção de pesquisa construída, pois as elaborações teóricas não estão apartadas do pesquisador e são um momento de construção de novos sentidos a partir de determinado contexto histórico-cultural, no qual o pesquisador é um ser também ativo, pleno de intencionalidades, produtor de sentidos, gerador de indicadores e formulador de hipóteses tendo, em sua tela de pesquisa, uma realidade dinâmica, processual e contraditória, que exige, de sua parte, uma postura menos associada ao cientista empirista, caracterizado como aquele que veste o jaleco branco e habita o laboratório e mais vinculada ao artista criativo, pleno de cores e texturas e ao filósofo reflexivo, repleto de ideias e conjecturas. Assim é que a postura do pesquisador exige, no método construtivo-interpretativo, esforços de planejamento de pesquisa, de preparação de cenários e de formulação de instrumentos e clareamento de intenções, mas ao mesmo tempo, flexibilidade e capacidade de adaptação para entender que as forças das dinâmicas configuracionais se sobrepõem ao seu planejamento de pesquisa. A perspectiva do esforço construtivo-interpretativo afasta-se de

apreciações gerais sobre sistemas de informação analisados, dando-se prioridade ao trabalho com indicadores e construções teóricas que, relacionadas com as ideias e reflexões que as articula nesse processo, formam

o modelo teórico sobre o problema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 33)

Tendo o caráter processual tomado como princípio primordial da organização da pesquisa a partir do referencial da epistemologia qualitativa, assim também são entendidas a formulação de hipóteses e a construção de indicadores. Diferentemente da hipótese do método científico tradicional, a hipótese formulada a partir do referencial da epistemologia qualitativa pode ser caracterizada como *de trabalho*, que não é elaborada *a priori* e testada com o objetivo de ser refutada ou validada, mas é *construída* “no curso da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 31). Indicadores também são construídos ao longo do processo investigativo e podem ser entendidos como marcos de um determinado momento e “jamais como conceitos conclusivos” (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 28).

Para González Rey e Mitjans Martínez (2015)

Los indicadores son elementos hipotéticos contruidos por el investigador ante las expresiones del otro, cuyos significados no coinciden de forma directa con el significado explícito de la expresión de ese otro. La definición de un indicador es el inicio de un camino en que deben aparecer otros indicadores congruentes con el primero para que la hipótesis gane consistencia como camino explícito del modelo teórico en desarrollo. Los indicadores que se integran dentro de una hipótesis son diversos entre sí, su congruencia viene dada por el significado generado por el investigador (GONZÁLEZ REY e MITJANS MARTÍNEZ, 2015, P. 10).<sup>30</sup>

A partir desse quadro marcado pelo dinamismo, simultaneidade e atualização dos eventos de pesquisa – construção, interpretação e geração de conhecimento – é preciso que o estudo de caso seja cuidadosamente gestado pelo pesquisador no seio do espaço de pesquisa. É importante ressaltar que o **cenário social da pesquisa**, identificado por González Rey (2005a, 2012, 2015, 2017) como o campo da pesquisa e em referência a Bourdieu (apud GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 80) “a noção de campo é, em certo sentido, uma cenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as práticas da pesquisa”.

Na Epistemologia Qualitativa é relevante

La consideración del conocimiento sobre los procesos humanos como un proceso de comunicación tiene entre sus expresiones metodológicas

---

<sup>30</sup> Em tradução livre: Os indicadores são elementos hipotéticos construídos pelo pesquisador antes das expressões do outro, cujos significados não coincidem diretamente com o significado explícito da expressão desse outro. A definição de um indicador é o início de um caminho em que outros indicadores devem ser consistentes com o primeiro para a hipótese de ganhar consistência como um caminho explícito do modelo teórico em desenvolvimento. Os indicadores que estão integrados numa hipótese são diversos entre si, a sua congruência é dada pelo significado gerado pelo pesquisador

lo que hemos definido como “escenario social de la investigación”. Este escenario representa la situación social creada por el investigador para establecer contacto por primera vez con la población que pretende estudiar. Ese primer contacto tiene como objetivo crear un clima de diálogo y comunicación con esas personas, usando situaciones relacionadas al tema a investigar y que resultan próximas a ese grupo (González Rey, 2013a, p. 31)

Dessa forma, fica entendido que o pesquisador tem papel relevante na construção do cenário social, reunindo, em processo já referenciado como **lógica configuracional** (GONZÁLEZ REY, 2011; 2014b e GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) elementos do campo da pesquisa em suas reflexões teóricas sobre o problema, hipóteses de trabalho e instrumentos de pesquisa, sempre levando em consideração que o cenário social é o espaço em que os participantes estão plenos em sua ação e o desejo do pesquisador é que possam agir igual e simultaneamente como indivíduos ativos no processo.

Nessa perspectiva é que os contatos do pesquisador com o campo de pesquisa levam em conta a intencionalidade do estabelecimento de relações no desenrolar processual e dinâmico dos processos investigativos, buscando a geração de novas zonas de inteligibilidade que sejam potencial elemento para a compreensão da complexidade da ligação inerente aos momentos teóricos e empíricos do processo investigativo (GONZÁLEZ REY, 2015) guiados, preliminarmente, pelos objetivos iniciais traçados pelo pesquisador.

## **3.2. Objetivos da Pesquisa**

### **3.2.1. Objetivo Geral**

Compreender as ações de direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação

### **3.2.2. Objetivos Específicos**

- a. Caracterizar as ações da direção escolar;
- b. Estabelecer relações entre características das ações da direção escolar e expressões da subjetividade social favorecedora da inovação;
- c. Construir modelo teórico interpretativo da constituição das expressões da subjetividade social favorecedora da inovação;

### **3.3. A escolha do *locus* de estudo de caso**

*Era uma casa muito engraçada,  
não tinha teto, não tinha nada...*  
(MORAES, BARDOTTI, ENDRIGO, 1969)

A escolha do Centro Educacional São Francisco como *locus* de estudo de caso sobre gestão, inovação educativa e subjetividade social aconteceu após a verificação de diferentes alternativas em termos de instituições escolares. O preenchimento de alguns critérios foi condição fundamental para a escolha dessa escola, entre outras alternativas que se mostraram disponíveis após pesquisas feitas no âmbito do Distrito Federal e Entorno.

Foram estes os critérios (GONZÁLEZ-REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013; CAMPOLINA, 2012):

- Escola pública que estivesse comprometida com projeto de inovação educativa;
- Gestores escolares que participassem diretamente dos processos de implementação de projetos de inovação educativa na escola;
- Projeto de inovação que implicasse no envolvimento de diversos segmentos da comunidade escolar;
- Projeto de inovação que envolvesse construção coletiva da proposta pedagógica;
- Disponibilidade da comunidade escolar em abrigar o desenvolvimento dessa pesquisa;
- Indicador recente de reconhecimento externo de que a escola é identificada com a inovação educativa; e
- Indicadores de melhoria nos resultados da escola.

Foi avaliado que o Centro Educacional São Francisco preencheu os requisitos em função dos seguintes argumentos:

- O Centro Educacional São Francisco apresenta um histórico de implementação de projetos de inovação desde o ano de sua criação, como por exemplo, o projeto que ficou conhecido em rede nacional, da Mediação Social de Conflitos;
- Duas gestoras exerceram a função desde o início das atividades da escola, em 2008 até o final do ano de 2016, participando da criação do primeiro projeto

pedagógico da escola e têm histórico de participação ativa em diferentes projetos considerados inovadores até o momento. As diretoras são consideradas as gestoras principais do projeto inovador mencionado e assim também são reconhecidas pela comunidade escolar;

- O projeto inovador atual – revisão do projeto político pedagógico para introdução do chamado “*selfie* pedagógico”<sup>31</sup> - tem como pressupostos o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar e a construção coletiva em todas as fases de implementação do projeto inovador tem como foco mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola e a premissa da diretora e de sua equipe de trabalho de que a gestão do projeto deve ser coletiva;
- As intenções de melhoria estão associadas ao interesse, engajamento e participação dos alunos, formação de alunos autônomos e independentes em relação ao seu desenvolvimento, à melhor performance didático-pedagógica dos professores, ao incremento no uso de tecnologias e estratégias didáticas criativas e à melhoria dos resultados da escola em termos de indicadores formais, tais como ENEM, empregabilidade dos alunos, diminuição nos índices de evasão, abandono, repetência e distorção idade-série, além da inclusão de deficientes;
- A escola se propôs a aceitar a realização da presente pesquisa;
- A escola recebeu, em janeiro de 2016, certificado do Ministério da Educação de que é escola reconhecida no Mapa de Inovação e Criatividade do INEP/MEC 201532 por apresentar plano de ação consistente com quesitos de inovação e criatividade na educação básica; e
- A escola, anualmente, tem aumentado a quantidade de alunos do ensino médio com resultados positivos nas avaliações do PAS e ENEM, figurando entre as 10 escolas públicas do Distrito Federal que mais aprovam alunos no PAS da UnB.

---

<sup>31</sup> A principal mudança no projeto pedagógico da escola foi denominada “*selfie* pedagógico” e será caracterizada, de forma detalhada, em sessão posterior, e se constitui em ação inovação estudada como ação focal nesse projeto de pesquisa

<sup>32</sup> Consultar <http://criatividade.mec.gov.br/>

### **3.4. Caracterização do Centro Educacional São Francisco**

*Uma escola aberta às aprendizagens ativas  
que valoriza e agrega os saberes empíricos  
e as experiências pessoais  
Projeto Pedagógico DNA - Chicão*

O Centro Educacional São Francisco – escola pública de ensino médio, denominada informalmente CHICÃO – está situado na cidade satélite de São Sebastião, sendo identificada como a Região Administrativa (RA) XIV do Distrito Federal. Em 1991 a cidade tinha 17.390 habitantes e a população urbana foi estimada, no ano de 2016, em 100.161 habitantes<sup>33</sup>. O nome São Sebastião não tem relação com o santo católico de mesmo nome, mas é uma homenagem dada a um dos primeiros comerciantes a chegar na cidade, "Seu Sebastião". A cidade está localizada na região sul da área de proteção ambiental do rio São Bartolomeu, distante 23 km do Plano Piloto. A origem da cidade remonta uma agrovila que dava suporte às propriedades rurais do entorno. Hoje a região administrativa se configura por bairros periféricos a um setor tradicional (Fig. 01), onde se situa a escola em análise (Bairro São Francisco).

O Centro Educacional São Francisco é uma escola repleta de peculiaridades. Uma delas diz respeito a elementos característicos de sua identidade. A escola é conhecida, na região, por um nome próprio: Chicão.

Foi assim que cheguei, pela primeira vez à escola<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Dados disponibilizados pela CODEPLAN –Pesquisa por Amostra de Domicílio 2015 / 2016 -PDAD em [http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa\\_socioeconomica/pdad/2016/PDAD\\_Sao\\_Sebastiao\\_2016.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Sao_Sebastiao_2016.pdf)

<sup>34</sup> A descrição do processo foi feita na primeira pessoa do singular, retratando a experiência pessoal da pesquisadora



**Figura 01** – Situação do CED São Francisco – São Sebastião  
CODEPLAN e Google Earth em jun.2015.

Na primeira pergunta que fiz a um transeunte da cidade, questionando a respeito da localização da escola São Francisco, a pessoa fez sinal de que não conhecia.

Quando reformulei a pergunta e indaguei sobre o Chicão tive como resposta um aceno e a indicação completa do trajeto que deveria fazer para chegar até o endereço correto. Escola encontrada, os muros desenhados em grafite colorido se destacam na rua (Figura 02).

A primeira recepção na escola vem do animal de estimação, uma cadela SRD<sup>35</sup> que foi adotada pela comunidade escolar e atende pelo nome de Chica (Figura 03)

<sup>35</sup> Sem Raça Definida



**Figura 02** - Muro Externo do Chicão  
Arquivo pessoal, jul/2015



**Figura 03** – Mascote do colégio: cadela Chica  
Arquivo pessoal, jul/2015

Esses dois elementos considerados no conjunto do conhecimento da realidade singular da escola – o nome próprio *Chicão* e o fato de existir um animal de estimação apelidado de *Chica*, que é cuidado coletivamente pela comunidade escolar - são analisados como elementos importantes na construção da informação. Nomes próprios e animais de estimação estão, normalmente, mais associados às características das instituições familiares do que às instituições escolares. Essa foi uma questão que aguçou o espírito investigativo desta pesquisadora a partir dos primeiros contatos com a escola.

O Chicão é um centro educacional público que atende cerca de 1800 jovens que cursam o ensino médio nos períodos matutino e vespertino e suas idades variam entre 14 e 21 anos. A escola foi fundada no ano de 2008, é composta por maioria de estudantes residentes na própria cidade de São Sebastião, sendo que o mesmo não se dá quando são considerados corpo docente e técnico-administrativo que, em geral, residem em outras regiões administrativas do Distrito Federal.

Em termos de inovação é possível identificar que a escola, já em seus primeiros tempos de existência, mostrou-se comprometida com projetos diferenciados, sendo que o primeiro deles, relacionado à implantação de um sistema de mediação social de conflitos, foi pioneiro no Distrito Federal e alvo de grande interesse em nível nacional e teve continuidade até o ano de 2015, quando por questões orçamentárias por parte dos parceiros da UnB, foi interrompida.

Outro projeto de destaque é o chamado PD - Prática Diversificada – que existe há anos na escola e interfere no cotidiano dos alunos e professores, pois incide em mudanças nas grades horárias e disciplinas curriculares formalmente estabelecidas e, após o ano de 2016 recebeu a denominação de *selfie pedagógico*.

Além desses existe a Semana do Conhecimento, o Festival de Curtas, a composição de núcleos ativos de produção de rádio, eventos, comunicação, constituídos por alunos, o trabalho de redimensionamento do espaço físico e, atualmente, é o *selfie pedagógico* o projeto que se constituiu no elemento central da revisão do projeto político pedagógico da escola.

Em conversas com professores e membros da equipe de direção, é possível perceber um certo sentimento de orgulho quando perguntam: *você sabe que nossa escola já apareceu no Fantástico?* Esse fato também pode ser um indicador que aponta para expressões da subjetividade social da escola, pois um projeto inovador é motivo de orgulho e referência para a escola. Esse indicador também foi considerado um marco para a busca de mais pistas nesse processo investigativo e, a partir daí, surgiram outras tantas perguntas feitas: qual é o papel da diretora da escola no fato da *Chica* ser assumida, cuidada e mantida pela escola? O projeto de mediação social e o PD têm seu apoio? São sua iniciativa?

Todos esses elementos emergentes nas primeiras visitas à escola começaram a se constituir nas bases da pesquisa de campo.

A unidade de ensino, como logo foi percebido, possui características diferenciadas de outras unidades do sistema escolar do Distrito Federal, justamente em função de algumas ações de gestão das ações pedagógicas refletidas tanto em seus projetos quanto em suas práticas. A constante avaliação das práticas tornou comum a promoção de debates com o público interno e comunidade envolvida nas atividades docentes sobre a condução dos projetos escolares tendo por objetivo corrigir distorções percebidas durante os anos letivos de funcionamento da escola. Definidos assim, objetivos e estratégias, a equipe dirigente atuou coletivamente no tocante às decisões sobre a proposta pedagógica da escola, na perspectiva de que a ação transformadora da educação passa também pelo envolvimento da família e comunidade afetada pelas ações da instituição.

É missão da escola, definida no plano pedagógico de 2014:

Possibilitar que os estudantes construam suas próprias histórias de vida familiar, comunitária e profissional, por meio de um processo educativo que privilegia a formação da autonomia, da responsabilidade, do respeito, da solidariedade e da cooperação humana. (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015)

É possível interpretar, a partir de análises dos documentos que compõem os planos pedagógicos da escola, que o direcionamento da ação global da instituição segue na linha da afirmação de concepções e práticas inovadoras. O trabalho pedagógico e a gestão do projeto pedagógico é desenvolvido sob a orientação da direção da instituição, com o envolvimento da comunidade escolar.

### **3.5. O projeto político pedagógico do Chicão**

As propostas pedagógicas da escola são definidas como em *estado de debate permanente*<sup>36</sup>, sendo pautado pelo *Projeto Político Pedagógico DNA Chicão*. Trata-se de uma revisão do PPP – Projeto Político Pedagógico existente no início das atividades da escola, em 2008 e sua análise traz elementos relevantes para o começo do processo de construção da informação associada ao tema deste trabalho.

O DNA do título diz respeito à constituição genética de um ser vivo e, normalmente, não está associado a instituições escolares. Geralmente escolas trabalham, mais comumente, com a ideia de estruturas organizacionais, organogramas e documentos do que com a ideia da estrutura

---

<sup>36</sup> De acordo com depoimento da vice-diretora da escola o documento está em revisão permanente.

fluida da dupla hélice do DNA e a explicação sobre a denominação é apontada no próprio documento, quando menciona que

Referimo-nos ao DNA quando desejamos falar da mutação genética dos seres e é, neste sentido, que estamos referindo a educação. Ela necessita de uma mudança em sua estrutura que realmente faça a diferença, que possa ser percebida e modifique a relação estudante/escola, escola/comunidade, discente/docente, docente/educação, educação/aprendizagem significativa e ativa (PPP DNA Chicão, 2015, p.03).

A ideia do DNA pode também se constituir em elemento a compor um indicador de expressão da subjetividade social da escola? Essa pergunta remete à ideia de que o projeto pedagógico armazena o que existe de mais essencial na instituição escolar Chicão e que, por sua vez, remete à sua concepção, geração e nascimento. Em princípio e, no aprofundamento da análise documental e das dinâmicas conversacionais, é possível perceber que, parcialmente, essa é uma ideia recorrente na comunidade. As expressões “*aqui tudo é diferente*” ou “*o Chicão sempre fez tudo diferente de outras escolas*” é recorrente em diferentes situações do cotidiano no Chicão.

Formalmente, o documento PPP DNA Chicão tem por fundamento os dispositivos da Constituição de 1998, que em seu artigo 206, preconiza um ensino democrático, plural, gratuito e de qualidade. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta como fundamentos “os princípios do respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

O tema da inovação aparece desde a primeira versão do projeto, quando da criação da escola, em sua apresentação, sendo explicitado da seguinte forma:

O Projeto Político Pedagógico intitulado “Por ti São Sebastião” (...) já buscava consolidar **inovações pedagógicas** por meio da implementação da pedagogia de projetos que criou uma marca especial para escola, qual seja, uma “**escola diferente**” (PPP DNA Chicão, 2015, p.3)

São objetivos do PPP DNA Chicão:

1. Oferecer ambientes propícios às aprendizagens ativas, éticas, solidárias e autônomas, que deixem marcas positivas e instrumentalizem os jovens para as escolhas;
2. Promover um aprendizado significativo, contextualizado, interligado, interdisciplinar, responsável, criativo e humanizado;
3. Contribuir para a formação integral da pessoa utilizando pedagogias voltadas para a valorização e promoção da cultura, sustentabilidade, compreensão e atuação efetiva na realidade onde estiver inserido norteado pelos princípios éticos. (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015)

Apesar dos objetivos gerais apresentarem um caráter aparentemente genérico, as discussões que orientam o projeto em seu formato atual abrigam uma proposta inovadora que está relacionada, diretamente, às possibilidades de construção do conhecimento pelo próprio aluno, a partir de sua experiência pessoal, seus interesses e motivações.

É possível afirmar que o PPP DNA Chicão está sendo consolidado na construção de um caminho que viabilize a transição entre o modelo tradicional de instituição escolar, caracterizado pelo ensino convencional e massificante para a trilha da individualização da ação pedagógica, dando ao aluno a responsabilidade de escolha de seus próprios módulos de aprendizagem, selecionados entre opções de projetos desenvolvidos coletivamente.

Em síntese, poder-se-ia afirmar que o PPP DNA Chicão é um projeto que intenta valorizar o princípio ontológico da autonomia dos indivíduos da comunidade escolar e o princípio pedagógico da qualidade de ensino. Alunos e professores sairão, paulatinamente, do modelo pedagógico centrado na docência e no conteudismo para um modelo pedagógico centrado na valorização do aluno em formação como responsável por sua aprendizagem e pelos rumos de sua vida.

Essa interpretação é possível uma vez que, nas novas diretrizes do PPP DNA Chicão, elementos como gestão do tempo, grade curricular, prazos e tipologia das avaliações caminha para uma construção curricular gestada pelos próprios alunos, orientados por docentes, na medida de seus interesses e motivações.

A mudança de eixo, apesar de ser apregoada nos anais da educação brasileira desde, pelo menos, a década de 30 do século passado<sup>37</sup>, habita mais os discursos que as práticas pedagógicas. Daí a inovação: direcionar intenções para transmutar em ação o que é facilmente aceito enquanto concepção.

Nesse ponto é que os limites para essa nova prática existirão, obviamente, sendo aqueles fixados pela legislação em vigor, pertencentes ao calendário oficial, às amarras regimentais do sistema de ensino e, especialmente, daquelas restrições que não estão óbvias ou visíveis, mas se encontram, muitas vezes, nos costumes adquiridos pelos anos de vivência em um sistema educacional centralizador e massificante.

Realizar a inversão de um paradigma consolidado e sair do *ensino-centrismo* para *aprendizagem-centrismo*<sup>38</sup> representa desafio para a gestão e para a constituição dos grupos que

---

<sup>37</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um dos exemplos que tipifica esse modelo de discurso consolidado na história da educação brasileira.

<sup>38</sup> Expressões criadas pela autora para ressaltar o desafio do processo

compõem essa comunidade escolar. Na linha de análise que foi tratada anteriormente, a inovação somente pode ser encarada em sua plena acepção na medida em que mudanças aconteçam efetivamente. Inovar no texto do PPP não significa, necessariamente, avançar em um projeto inovador, significa, apenas, declarar a *intenção* da inovação como linha de gestão e de ação.

As ações do diretor, das equipes pedagógicas e do corpo de professores, em decorrência desta proposta, saem da posição de protagonismo e autoridade para a posição de apoio à aprendizagem do aluno. Os objetivos curriculares, em consequência, são reescritos no documento e passam por uma ressignificação tendo por base a aplicação do conhecimento à vida do educando:

Dimensão das Linguagens - ler e significar o mundo;  
Dimensão das Matemáticas - compreender e mensurar as dimensões da vida;  
Dimensão das Ciências da Natureza - pesquisar e construir formas sustentáveis de usufruir, conservar e viver em harmonia com a natureza e o universo;  
Dimensão das Ciências Humanas – analisar, cultivar e transformar tradições e regras da vida em sociedade (nos campos micro e macro).  
A parte diversificada do Currículo - instrumentalizar os estudantes na prática da interdisciplinaridade dos conhecimentos e informações e aplicá-las aos projetos individuais e coletivos, sugeridos por professores e ou elaborados estudantes.  
(PPP DNA Chicão, SEDF, 2015)

Nesta proposta, também o espaço físico aparece como um local “aberto ao atendimento individual ou de grupos” (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015), devendo ser espaço de permanência voluntária e não obrigatória. Este também pode ser considerado um paradigma a ser alterado, cujos mecanismos de controle e supervisão também serão, necessariamente, revistos. Nesse processo de revisão é importante a consideração da dimensão de valores, de poder, de antiguidade e de precedência poderão ser questionados, uma vez que a escolha dos espaços, antes submetida a projetos arquitetônicos alheios à constituição dos projetos pedagógicos ou ainda submetidos à vontade da gestão, estão sujeitos às necessidades dos projetos de aprendizagem, que tem sua centralidade no aluno e em sua autonomia, considerando que a autonomia aqui, pode ser duplamente compreendida enquanto meio e finalidade das proposições.

Mas, ainda segundo o texto do projeto, o “estudante passa a procurar o professor e não mais o professor tenta ensinar algo a alguém que não quer ouvi-lo” (PPP DNA Chicão, SEDF, 2015). A base que alicerça o PPP DNA Chicão se constitui por projetos interdisciplinares de educação física e artes que suportam as outras disciplinas curriculares. Em outros termos, o conhecimento formal é desenvolvido por meio da interpenetração das áreas disciplinares.

O projeto pedagógico aponta para a utilização, diuturna, de estratégias de ensino diferenciadas da aula expositiva tradicional, considerando fundamental que aconteça a transição de um modelo pedagógico tradicional para uma prática diferenciada. Para tanto, são adotadas técnicas didático-pedagógicas tais como tempestade de ideias, minicursos, produção textual, mapas mentais, oficinas e mesas redondas, composição de *storyboards*, *pecha kucha*, confecção de filmes, montagem de peças teatrais e feiras científicas e culturais.

Estas são algumas das possibilidades exploradas pelos docentes junto ao coletivo de alunos no momento das aulas em que são trabalhados os conteúdos curriculares. Muitas dessas ações já se constituem em atividades que fazem parte do calendário da escola enquanto atividades extracurriculares e que são propostas como cerne da composição curricular.

Em uma primeira possibilidade de compreensão do processo que se encontra em fase de implantação, está o entendimento de que, se o corpo docente não aderir ao projeto, a inovação não acontecerá. Tampouco se os alunos não se propuserem à adesão, a inovação não vingará.

É certo que o processo de debate e redação do PPP DNA Chicão envolveu, durante o segundo semestre do ano de 2015, todos os segmentos da comunidade, de forma mais intensa e continuou, ao longo do ano de 2016, com participação majoritária de alunos e professores, sendo revisado, periodicamente, em assembleias escolares que acontecem, mensalmente aos sábados pela manhã.

Vale destacar, em relação à participação, que foi observado que o corpo docente, orientado pela diretora da escola e seus auxiliares, teve papel de destaque no debate das ideias que compõem o novo PPP DNA Chicão. Também os alunos, representados pelos membros do Grêmio Estudantil tiveram participação nos debates que geraram a primeira versão do PPP DNA Chicão. Essa participação aconteceu em reuniões realizadas por segmentos. Em geral, os professores participaram das discussões em dias e horários reservados à coordenação pedagógica e os alunos, pais e comunidade, se juntam a estes em reuniões ampliadas realizadas aos sábados, no período matutino, nas assembleias escolares.

Nessa linha de compreensão sobre o PPP DNA Chicão é importante pensar que, no caso singular, a instituição escolar extrapola seus muros e trabalha em conjunto com a comunidade, tanto na tomada de decisões quanto na avaliação de resultados. A escola, dada a precariedade de estrutura da região onde se localiza, funciona como um ponto focal na comunidade, atraindo várias atividades e manifestações culturais para seu espaço físico. Esse é um dos aspectos que também será analisado, uma vez que a subjetividade social do Chicão envolve pessoas que estão intra e extramuros e estes se tornam fluidos na medida em que há coincidência de projetos e

intencionalidades. É fato a ser estudado a forma com que a subjetividade social da escola é atravessada pela subjetividade social dos outros espaços sociais com os quais se relaciona, em diferentes níveis e intensidades.

Durante o 2º. semestre de 2015 a escola dedicou esforços a discutir a reformulação do seu projeto pedagógico, sendo que a alteração mais consistente produzida diz respeito à introdução de inovações relacionadas à estruturação pedagógica do currículo do ensino médio, com a criação do chamado *selfie pedagógico*, que é entendido como um conjunto de atividades didático-pedagógicas que fogem ao estilo da aula tradicional<sup>39</sup> e que se constituem em opção de escolha por parte do aluno. O novo projeto pedagógico foi estruturado em quatro etapas, como mostra o Quadro 05:

**Quadro 05 - Etapas do projeto *selfie pedagógico* no Chicão**

<i>Etapas</i>	<i>Caracterização da Etapa</i>
<b>I – Ano 0 – 2015</b>	<p>Preparação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboração de documento de trabalho (novo projeto pedagógico) pela equipe de direção da escola;</li> <li>2. Constituição de grupos de trabalho (docentes, técnicos, alunos e pais, separadamente); para análise da primeira versão do novo projeto pedagógico</li> <li>3. Reuniões para debates e sugestões por segmentos;</li> <li>4. Redação final do projeto pedagógico por grupo de trabalho composto por membros dos diversos segmentos. Coordenação da equipe de direção da escola;</li> <li>5. Realização de Assembleia Geral da Escola para aprovação do Novo Projeto Pedagógico;</li> <li>6. Reuniões por segmentos para preparação da implementação da primeira fase do projeto pedagógico em 2016<sup>40</sup>;</li> <li>7. Formação continuada de professores;</li> <li>8. Planejamento da reforma física dos espaços da escola;</li> </ol>
<b>II – Ano 1 - 2016</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementação do novo projeto pedagógico para os primeiros anos do ensino médio, na proporção de 30% de aulas no estilo “<i>selfie pedagógico</i>”; (de cada 6 aulas diárias, 2 acontecerão em novo formato pedagógico);</li> </ol>

<sup>39</sup> Por aula tradicional entendemos o modelo da aula expositiva, centrada no professor e que não conta com participação ativa do aluno. O novo projeto pedagógico exemplifica diferentes possibilidades de viabilizar o *selfie pedagógico*, a partir das aulas integradas, projetos integradores, júri simulado, encenações, simulações, pesquisas, visitas técnicas e outros.

<sup>40</sup> Durante o segundo semestre de 2015 ocorreu greve de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e a escola teve suas atividades paralisadas durante cerca de um mês, entre meados do mês de outubro e meados do mês de novembro;

---

	<ol style="list-style-type: none"><li>2. Formação continuada de professores;</li><li>3. Reforma física dos espaços da escola;</li></ol>
<b>III – Ano 2 - 2017</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Implementação do novo projeto pedagógico para os primeiros e segundos anos do ensino médio, na proporção de 50% de aulas no estilo <i>selfie pedagógico</i>; (de cada 6 aulas diárias, 3 acontecerão em novo formato pedagógico)</li><li>2. Formação continuada de professores;</li><li>3. Reforma física dos espaços da escola;</li></ol>
<b>IV – Ano 3 - 2018</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Implementação do novo projeto pedagógico para os primeiros anos, segundos e terceiros anos do ensino médio, na proporção de 60% de aulas no estilo “selfie pedagógico”; (de cada 6 aulas diárias, 4 acontecerão em novo formato pedagógico);</li><li>2. Formação continuada de professores;</li><li>3. Reforma física dos espaços da escola;</li></ol>

---

Vale ressaltar, como elemento importante para as interpretações que são apresentadas nessa pesquisa que, ao final do ano de 2016, em momento pré-eleitoral da nova equipe gestora da escola, a comunidade educativa, reunida em assembleia escolar, definiu que as chapas a se candidatarem teriam, necessariamente, como base de suas plataformas eleitorais, a continuidade dos princípios e projetos estabelecidos no projeto pedagógico, uma vez que este seria fruto de produção coletiva.

Este é um elemento importante no sentido de que, como aponta a literatura do campo, a inovação educativa se mostra consistente e com chances de ser bem sucedida, em uma escola, na medida em que se reflete em seu projeto pedagógico (MITJÁNS MARTÍNEZ, BICHARA e CHAPERMAN, 2013).

### **3.6. A pesquisa de campo e a construção da informação**

A minha entrada em campo no Centro Educacional São Francisco – Chicão - ocorreu no segundo semestre do ano de 2015 e estendeu-se até o segundo semestre de 2017 e os instrumentos norteadores da busca da informação foram construídos, revistos, reconstruídos e adaptados em processo, no decorrer de aproximações em relação à precisão do problema de pesquisa e do refinamento metodológico.

Em relação às diretoras da escola foram dedicadas variadas estratégias de busca de informação, tendo destaque as sessões de dinâmicas conversacionais, entrevistas semiestruturadas e conversas informais, além das sessões de observação das ações no cotidiano escolar, no caso da diretora Clara atuante na direção no período da pesquisa de campo, bem como análise de

documentos da gestão e participação em diferentes reuniões escolares, como assembleias, encontros de coordenação, de pais e de conselho escolar.

Também foram trabalhados, em relação aos diferentes segmentos da escola, sessões de dinâmicas conversacionais e sessões de observação participante em reuniões e assembleias escolares, além de encontros coletivos com professores, tanto no período matutino quanto no período vespertino, contando com a participação de cerca de dois terços do contingente de professores da escola.

É assumido, na escola, como um fato do cotidiano, que cerca de um terço dos professores não participa de reuniões, não se envolve em projetos e não tem interesse em contribuir nas ações inovadoras da escola. Participantes deste grupo foram contactados por mim e entram como elemento análise na construção da informação uma vez a situação descrita consiste em informação importante a respeito de dissonâncias existentes na escola, ilustrando a falta de consenso a respeito das ações de gestão e da inovação, apontando para as tensões existentes entre objetivos e posicionamentos de diferentes grupos.

Vale ressaltar que houve participação de todos os segmentos da escola em diferentes oportunidades de realização das atividades de pesquisa de campo, entretanto, o segmento mais ativo foi o de professores.

A literatura revisada (DE LA TORRE, 1998; THURLER, 2001; CARBONELL, 2002; CAMPOLINA, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, 2002, 2013; CAMPOLINA e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014) aponta que o segmento docente tem importância preponderante nos processos de inovação nas escolas e o fato de cerca de um terço dos professores não ter qualquer tipo de participação nos projetos inovadores e o fato dos outros professores e da gestora aceitarem esse fato, é levado em consideração enquanto elemento constituinte da subjetividade social dessa escola. Algumas construções interpretativas estão expostas no capítulo da construção da informação no que diz respeito às ações da gestão frente a essa situação.

No tocante ao segmento dos alunos, as estratégias utilizadas estiveram associadas a dinâmicas conversacionais, observação participante, participação em reuniões e curso realizado em período de férias além de realização de grupo focal com membros do Grêmio Estudantil e Representantes de Turma. Os contatos com os demais segmentos aconteceram especialmente em situações de reuniões e assembleias escolares, sendo dedicado, aos pais de alunos, momentos de dinâmicas conversacionais ao final das reuniões realizadas aos sábados na escola ou de conversas informais ocorridas em momentos de visitas à escola.

Também os assessores externos entraram na pesquisa como participantes e foram utilizadas estratégias de observação participante em reuniões, instrumento de técnica de exploração múltipla e dinâmicas conversacionais.

É importante observar que as informações colhidas durante o período de 20 meses de pesquisa de campo, a partir dos instrumentos apresentados em anexo, são trabalhadas em torno dos temas – ação de gestão, inovação e expressões da subjetividade social da escola – valorizando a composição de tessitura dos elementos componentes da complexidade da realidade escolar em detrimento de aspectos meramente descritivos. Também a ordenação temporal linear não é critério para a organização da informação, segundo González Rey (2005, 2016).

Vale ressaltar que foi feita a opção por não polarizar os eixos de construção da informação em ação de gestão e subjetividade social da escola, mas dar tratamento integrado às ações de gestão na constituição da subjetividade social da escola no momento da redação da construção da informação, em forma de construção de inteligibilidades identificadas, interpretadas e construídas ao longo do processo construtivo-interpretativo.

### **3.7. A construção do cenário social da pesquisa**

Quando dei início à busca por uma escola que estivesse em sintonia aos quesitos identificados para a minha pesquisa tomei contato, a partir de um colega de trabalho, também docente na mesma instituição em que atuo profissionalmente, com relatos sobre os trabalhos *diferentes* realizados no Chicão, acrescida a informação de que a diretora da escola<sup>41</sup> foi, há alguns anos, sua aluna em um curso de especialização oferecido pela instituição pública em que ambos atuamos.

Minha primeira visita ao Chicão ocorreu mediante contato estabelecido por este colega com a diretora Clara que nos recebeu em sua sala e ouviu minhas intenções a respeito da realização de uma pesquisa nos moldes tais quais está sendo apresentada. Clara concordou com a ideia, valorizando o fato de que a escola, que já era palco de diferentes projetos que podem ser considerados inovadores estava com planos já delineados de inauguração de um novo projeto que, segundo a mesma diretora, iria “*virar a escola de pernas para o ar*”.

---

<sup>41</sup> Nesse projeto o pseudônimo adotado para a diretora da escola Chicão será Clara. Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são pseudônimos no sentido de preservar a identidade dos participantes.

Imediatamente após essa fala, Clara pediu licença, se ausentou da sala e voltou, após alguns minutos, acompanhada da Professora Adelaide, então presidente do Conselho Escolar, fez as devidas apresentações e submeteu, a ela, a proposta da realização de minha pesquisa bem como de minha presença continuada na escola por cerca de 18 a 24 meses. Adelaide fez algumas perguntas sobre meus referenciais teóricos, sobre estratégias de pesquisa, sobre motivos de meu interesse no tema e também concluiu pela concordância com minha presença na escola a partir daquela data para a realização da pesquisa em questão.

Ainda nesse mesmo dia fui convidada a conhecer todas as dependências da escola e Clara me acompanhou nessa visita, me apresentando às pessoas presentes em diferentes dependências da escola no momento: secretaria, salas de professores, cozinha, salas de aula e laboratórios, áreas de serviços gerais e outras.

A partir daí compareci ao Chicão em diferentes oportunidades, sendo recebida por Clara ou Adelaide e, aos poucos, tendo oportunidade de contato com diferentes membros da comunidade escolar: representantes de pais, no Conselho Escolar, servidores técnico-administrativos, representantes de alunos no Grêmio Estudantil e professores, sendo possível dar início ao processo de identificação de pessoas e grupos significativos que são referências para a pesquisa desenvolvida.

A minha participação em atividades diversas da escola facilitou o contato junto aos diferentes grupos identificados, como, por exemplo, o fato de ter frequentado não apenas momentos formais de encontro da comunidade escolar, mas também situações de confraternização, como festas juninas, confraternizações de fim de ano, chá de bebê de servidora e muitas vezes, conversar com alunos, servidores e professores da escola e relatar, mesmo que sucintamente, explicando, individualmente ou em pequenos grupos, os motivos de minha presença naquele espaço.

Outra oportunidade relevante foi a participação em um curso de mediação social<sup>42</sup> realizado na escola para um grupo de cerca de 20 alunos, durante o recesso escolar em julho de 2015 quando, durante três dias, tive oportunidade de conviver no cotidiano da formação de mediadores – que são alunos da escola - e tive a oportunidade de me aproximar do grupo.

---

<sup>42</sup> O projeto de mediação social é desenvolvido na escola desde o ano de 2009 e agora está tendo nova edição. O projeto é conduzido pelo NEP – Núcleo de Estudos da Paz da Universidade de Brasília e foi alvo de uma reportagem no Programa Fantástico da Rede Globo, no ano de 2009, o que levou o Chicão a ser conhecido nacionalmente pelo pioneirismo da ação desenvolvida. Atualmente o projeto está disseminado em diversas regiões do DF. O vídeo com a reportagem pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=hTuAx9Ff5AM>

As visitas às feiras do conhecimento em 2015 e 2016, à premiação do Festival de Curtas Chica de Ouro, a presença em assembleias gerais da escola que ocorrem aos sábados pela manhã também se constituíram em oportunidades significativas de inserção e familiarização com o cotidiano da escola e com a multiplicidade de expressões da subjetividade social da escola, bem como das múltiplas expressões da ação de gestão no desenvolvimento dos projetos mencionados.

Outro elemento facilitador, também no sentido de fortalecer relações, foi o fato de que, quando cheguei para o curso de mediação social, identifiquei que a profissional responsável pelo curso é pessoa conhecida de longa data, com a qual privei de proximidade pessoal há cerca de alguns anos. Essa profissional, aqui chamada Sandra, tem mestrado na área de ciências sociais e atua junto ao Núcleo de Estudos da Paz da Universidade de Brasília, gozando de respeito e credibilidade junto à comunidade escolar, uma vez que o projeto é de grande importância para o Chicão e motivo de visibilidade da escola em todo o território nacional.

Outra profissional que frequenta a escola e tem atuado junto ao desenvolvimento do projeto de inovação é a arquiteta Cristina, doutora na área de arquitetura e que desenvolve um trabalho que relaciona as configurações do espaço escolar aos projetos pedagógicos e o Chicão é um de seus casos de pesquisa. Outro assessor que tem presença constante na escola é o Professor Luciano, formado em psicologia, mestre em educação e experiente docente na área de formação de professores e que tem colaborado com a realização de oficinas com docentes na área de criatividade, além de apoiar a direção na formatação de projetos de formação docente continuada, bem como na avaliação do principal projeto inovador, o *selfie pedagógico*.

Um fator favorável às minhas aproximações com a comunidade escolar foi o fato de que já mantinha contatos pessoais e profissionais com Sandra, Cristina e Luciano anteriormente ao início das minhas atividades no Chicão. Assessores externos têm importância nos processos de inovação nas escolas e por este motivo compõem parte desta pesquisa como participantes. (MITJÁNS MARTÍNEZ, BICHARA e CHAPERMAN, 2013).

Esses contatos foram fundamentais nas primeiras aproximações com a escola e importantes durante o desenrolar das atividades investigativas no sentido de criar e manter, como menciona González Rey (2005) “um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento, por parte das pessoas” (p. 84). González Rey (2005) ainda recomenda que pesquisas realizadas com pessoas adultas são oportunidade de construção de momentos de reflexão e dialogicidade e que serão desafio para a criatividade do pesquisador.

Partindo dessa premissa é que foram identificados seis segmentos como importantes para a pesquisa da subjetividade social e, nesses, foram identificadas pessoas que possam traduzir o que podemos denominar de *outro lado da moeda*.

Pesquisar a subjetividade social, como já comentado anteriormente, pressupõe compreender, a partir da subjetividade individual e de suas configurações subjetivas, emocionalidades, significações, aspectos simbólicos e relacionais significativos, expressões de valores, sentidos e significados constituídos a partir de situações vivenciadas individualmente ou em grupo, formulações de juízo de valor, críticas e expressões criativas.

Nesse processo de mapeamento de grupos constituídos, temos que o Grupo 01 é composto por alunos, o grupo 02 é composto por professores, o grupo 03 por servidores técnicos e por servidores terceirizados (limpeza e segurança), o grupo 04 é composto por famílias e outros representantes da comunidade e o grupo 05 é pela equipe de gestão (vice-diretor, orientador e supervisor pedagógico e assessores externos), além do grupo 06, composto pelas duas diretoras que exerceram os cargos de 2008 a 2016 (Quadro 06).

**Quadro 06** - Grupos constituintes da pesquisa de campo

<i>Segmento</i>	<i>Descrição</i>
<b>01</b>	Alunos (Participantes da pesquisa são os representantes do Grêmio Estudantil e Representantes de Turma)
<b>02</b>	Professores
<b>03</b>	Servidores Técnicos e Terceirizados
<b>04</b>	Famílias e Representantes da Comunidade (Participantes da pesquisa são os representantes do Conselho Escolar)
<b>05</b>	Equipe de Gestão (Vice-Diretor e Equipe de Apoio)
<b>06</b>	Gestores (Diretoras da Escola)

A convivência na escola a partir do segundo semestre do ano de 2015 me levou à percepção de que, além dos contatos, conversas e participação em eventos, seria necessário criar outras oportunidades relacionadas à preparação do cenário social da pesquisa. A greve de professores ocorrida outubro e novembro do ano de 2015 incorreu em ajustes nos cronogramas inicialmente delineados para o final de ano de 2015 e as reuniões formais com grupos dos segmentos descritos começaram a partir de fevereiro de 2016.

O meu primeiro encontro com a comunidade escolar do Chicão, para apresentação do projeto de pesquisa, aconteceu no final do mês de fevereiro de 2016 e contou com a participação de docentes, equipe de direção, assessores externos, representantes de alunos e servidores.

O mote para a chamada à comunidade escolar, feito pela diretora, em dia já reservado à reunião de coordenação, foi o recém recebido certificado de inovação conferido à escola pelo Ministério da Educação que não era, ainda, do conhecimento de todos na escola.

A diretora Clara me apresentou formalmente como professora e doutoranda em educação e me passou a condução da reunião. Eu comecei uma conversa com os professores, distribuindo uma cópia do certificado abaixo:

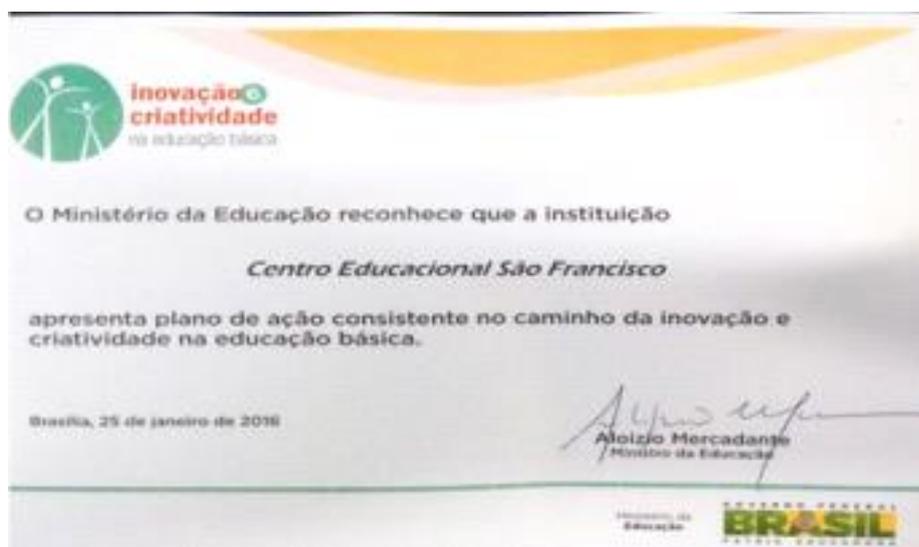


Figura 04: Certificado conferido ao Chicão

A sessão transcorreu em ambiente de debate e de reflexão a respeito do significado de inovação, da certificação recebida e, nesse contexto, dos objetivos e estratégias da pesquisa em questão. Aconteceram duas sessões, nos turnos matutino e vespertino e dois objetivos foram alcançados: de um lado, deu-se início ao relacionamento mais formalizado com os docentes em torno do processo investigativo e, ao mesmo tempo, foi realizada dinâmica conversacional coletiva entre a pesquisadora e o grupo presente à reunião e, conseqüentemente geradas informações importantes constituintes do processo construtivo-interpretativo.

Vale ressaltar que a convivência anterior, mesmo que informal, facilitou os contatos formais, uma vez que relações pessoais de confiança para o diálogo e para as trocas de informação e de estabelecimento de debates já haviam sido conquistadas em oportunidades vivenciadas nos meses anteriores.

Nessa perspectiva é que se afirma que o momento de preparação do cenário social da pesquisa, no contexto do método construtivo interpretativo, não se dissocia do processo de investigação propriamente dito, uma vez que toda situação vivenciada no campo é oportunidade de busca de informações e de composição de interpretações.

Muitas vezes os momentos não planejados em formato de instrumento ou de dinâmicas investigativas fornecem tantos ou mais elementos quanto as situações previamente articuladas. Assim, essa primeira sessão e as informações geradas são incluídas nos processos de construção da informação no que diz respeito das expressões da subjetividade social da escola e sua relação com as ações de gestão.

### **3.8. Eixos de construção da informação: inteligibilidades**

A tarefa de construir a informação concomitantemente à realização da pesquisa de campo é prerrogativa das orientações do método construtivo interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2011b; 2014b e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). No caso desta pesquisa, reflexões sobre ação de gestão e da subjetividade social da escola emergem a partir dos contatos iniciais com o espaço da pesquisa de campo e por ocasião das primeiras leituras do projeto pedagógico da escola. Nesses momentos é que se marca o início do processo construtivo-interpretativo.

Nessa intenção é que dinâmicas conversacionais, momentos de conversas informais, oportunidades de observação participante e utilização de instrumentos de pesquisa são entendidos como importantes para o alcance do objetivo central do trabalho investigativo em questão e os eixos de construção da informação concebidos para a produção do modelo teórico dessa tese são dois: ação de gestão e a subjetividade social da escola, cuja tessitura é expressa em termos de indicadores, hipóteses e suas relações com as teorias de gestão e da subjetividade.

A construção da informação, no método construtivo interpretativo, traz dupla responsabilidade ao pesquisador: é necessário o conhecimento das histórias vividas por determinado grupo de pessoas, uma vez que a investigação da subjetividade é produção de conhecimento científico. Entretanto é também imperativo, em função das prerrogativas da epistemologia qualitativa, romper com o viés cartesiano e descritivo da pesquisa clássica e elaborar uma espécie de enredo

que busca, ao mesmo tempo, na realidade e na interpretação da realidade, elementos de roteiros múltiplos, complexos, contraditórios, não conscientes, intencionais ou não, que estão sendo vividos e expressos pelas pessoas em determinados espaços sociais e que carecem de um agente – no caso, o pesquisador – que dê amarração aos inúmeros esquetes, seus cenários e personagens.

É esta proposta que apresento a partir de agora, assumindo a tarefa de compreender como aconteceu a ação de gestão de Cléo e Clara em relação à constituição da subjetividade social da Escola Chicão desde o início de sua história, em 2008.

A **ação da direção escolar** é um dos focos centrais e a gestão analisada no Chicão foi exercida por duas diretoras, no período de 2008 a 2016, e o protagonismo de ambas na história constituída da escola enseja a interpretação de que tenham contribuído, com suas ações de diretoras, na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação do Chicão.

No momento de realização deste trabalho de pesquisa a diretora em exercício era Clara, que participou efetivamente da pesquisa, sendo possível observar suas ações *just in time*. Entretanto, foi ficando claro, ao longo da pesquisa de campo, que as contribuições pregressas da gestão de Cléo, que ocupou a direção da escola durante sete anos, anteriormente a Clara, deixaram marcas importantes no Chicão para entendê-lo como escola favorecedora da inovação na atualidade. Em 2017 se mostrou importante dar continuidade ao trabalho de campo, no sentido de complementar o quadro de construção da informação, uma vez que foi eleita nova equipe de direção escolar, explicitamente sintonizada ao trabalho das gestões anteriores, tendo como marca principal a continuidade das ações em torno do PPP.

No sentido de organizar a apresentação das construções do modelo teórico nesse trabalho e concordando com González Rey e Mitjans Martínez (2017), a produção do conhecimento científico, na linha da epistemologia qualitativa, segue os princípios de valorização da dialogicidade, da afirmação da singularidade e do caráter construtivo-interpretativo, sendo apresentada em forma de três inteligibilidades, entendidas como o conjunto de compreensões construídas a partir de estudo de caso desenvolvido - e cujo foco diz respeito às ações das diretoras Clara e Cléo que contribuem para constituição de subjetividade social favorecedora da inovação.

As três inteligibilidades apresentadas a seguir dizem respeito aos principais conjuntos de ações de gestão das diretoras, qualificados e discriminados em elementos considerados mais expressivos e característicos dessa ação.

Esse formato de apresentação foi escolhido pois permite que, a partir do método construtivo-interpretativo, sejam construídos indicadores que levam à formulação das hipóteses que dão sustentação ao modelo teórico apresentado nessa tese, ou seja, como a ação de gestão escolar contribui para a constituição de uma subjetividade social favorecedora da inovação educativa em escola de educação básica e que aponta diretamente para o valor heurístico da teoria da subjetividade na pesquisa desse tema, ou seja, propiciar a estudo a respeito de como a ação de diretores de escola pode estar relacionado à constituição da subjetividade social como elemento importante em cenário de escola favorecedora inovação educativa.

Nessa perspectiva, são três as principais inteligibilidades identificadas e trabalhadas no processo de construção da informação:

- Primeira inteligibilidade: sobre afetividades e multifuncionalidades;
- Segunda inteligibilidade: sobre exercício de controle e relações com a hierarquia;
- Terceira inteligibilidade: sobre pertencimento à escola e desafio de fazer diferente/ fazer diferença;

É importante ressaltar que estas três inteligibilidades foram identificadas nas ações das gestoras ao longo do processo construtivo interpretativo e, apesar de aparecerem nessa divisão categorizada, fazem parte de um todo complexo, indissociável, assim apresentado em função das necessidades metodológicas de melhor busca de compreensão dos processos de construção da pesquisa.

É a compreensão do conjunto complexo que gera o modelo teórico proposto nessa tese e que, após a apresentação do processo construtivo-interpretativo, será objeto de análise nas conclusões deste trabalho.

## Capítulo 4

### A Construção da Informação



*Assembleia Escolar – Abril, 2017*

*Para mim, uma revolução é uma espécie de mudança envolvendo certo tipo de reconstrução dos compromissos de grupo. Mas não necessita ser uma grande mudança, nem precisa parecer revolucionária para os pesquisadores que não participam da comunidade – comunidade composta talvez de menos de vinte e cinco pessoas.*

**(Kuhn, 1996)**

Este capítulo de construção da informação traz os resultados de pesquisa de campo e centra interesses em construir modelo teórico a partir de três inteligibilidades – sobre afetividades e funcionalidades, sobre exercício de controle e vivência da hierarquia e sobre pertencimento e desafios de fazer diferente/fazer diferença - que focam a ação de duas diretoras de escola – Clara e Cléo – na constituição da subjetividade social do Chicão enquanto favorecedora da inovação.

#### **4.1. Primeira Inteligibilidade: sobre afetividades e multifuncionalidades**

Cléo tem 53 anos<sup>43</sup>, está em Brasília desde a adolescência, estudou em universidade pública a partir dos anos mil novecentos e oitenta e hoje em dia está completando doutorado na mesma instituição. É casada, não tem filhos biológicos e assume uma ex-aluna como filha adotiva. É professora da SEDF desde o ano de 1999 até o presente e trabalhou, desde então, em 3 escolas: uma escola de ensino fundamental (Guará), em uma escola de ensino médio, denominada Centrão (em São Sebastião) até que foi convidada, pela Regional de Ensino, para criar uma nova escola nessa mesma cidade e ser sua primeira diretora, em 2008. Deixou o mandato de diretora no início de 2015 e atualmente se encontra em licença para estudos.

Cléo se mostra risonha, afetiva e bastante aberta ao diálogo desde o primeiro contato com esta pesquisadora, facilitando dinâmicas conversacionais plenas de empatia.

Clara é esposa, mãe, avó e professora. Tem 52 anos de idade e 27 anos de experiência como profissional na educação básica. Sua formação é na área de Artes, em instituição privada, com especialização na área de educação. Exerceu o cargo de diretora do Chicão no período 2015-2016, eleita pela comunidade escolar. Entretanto, desde o início das atividades da escola já participou da equipe inaugural, no cargo de supervisora, assumindo, algumas vezes, a vice direção e, outras vezes, atuando como substituta eventual da diretora Cléo. Sua figura pequena, ágil, sorriso fácil e fala rápida também facilitaram a empatia com esta pesquisadora.

O jeito enérgico de Clara – fala assertiva e voz firme - também é mesclado por sorrisos e os abraços são oferecidos em profusão. Quando a conheci, recebi um abraço e, nos minutos

---

<sup>43</sup> Uma primeira descrição se faz necessária no sentido de situar o leitor em relação aos processos construtivo-interpretativos que são apresentados agora. Os pseudônimos adotados aqui marcam a mesma sonoridade com os nomes reais. Este elemento parece ter implicações em determinados momentos do processo construtivo-interpretativo. As informações relacionadas à ação de Cléo como diretora foram buscadas a partir de sessões de dinâmica conversacional e entrevistas semiestruturadas. As informações relacionadas às ações de Clara foram buscadas em sessões de dinâmica conversacional, observação participante e outras relacionadas aqui.

subsequentes, a diretora abraçou também professores, alunos, pais de alunos e outros que, porventura, cruzaram seu caminho ou entraram no ambiente em que se encontrava.

Desde o primeiro momento observei que expressões de afetividade são marcas importantes de sua ação como diretora. Como esse elemento também foi percebido, mesmo que em outros contextos, nas ações de Cléo, fiz a opção de integrá-lo como constituinte da primeira inteligibilidade construída.

A afetividade é elemento trabalhado por diferentes autores da psicologia e da educação e sua relação com a aprendizagem é apresentada nos estudos de Piaget (1972, 1976), Wallon (1975, 1989) e Vygotsky (1997, 1999, 2001). Apesar de, neste trabalho, a afetividade estar compreendida a partir de ações e gestos de Clara que expressam suas emocionalidades em relação à escola é possível apontar que a afetividade, compreendida como uma expressão da subjetividade humana se expressa na subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Os elementos de afetividade focados nesse trabalho estão expressos em ações de cuidado e atenção com o outro, podendo estar presentes em manifestações explícitas de carinho e apreço ou em ações não explícitas, como a de deferência e de cuidado com o outro, ou mesmo em elementos não necessariamente positivos, tais como ações de controle e de exigência de determinados padrões de comportamento social e, algumas vezes, da adoção de medidas punitivas e de sanção.

A afetividade é uma marca destacada nos depoimentos de Cléo e pode também ser considerada uma característica nas ações de Clara. A afetividade expressada por Clara e Cléo está fortemente vinculada à constituição dos projetos inovadores da escola que, em última instância, expressam a implicação da comunidade escolar com o sucesso relacionado ao alcance de objetivos pactuados na comunidade, como será tratado adiante.

Dessa forma a multifuncionalidade é o elemento que aparece associado diretamente à afetividade e esse vínculo conceitual surge logo nos primeiros momentos de pesquisa de campo e diz respeito a uma disposição da Clara e que também foi identificada nas dinâmicas conversacionais com Cléo, podendo ser entendida como uma predisposição a fazer muitas coisas diferentes na escola além das prerrogativas formais do cargo. Essa mesma vinculação pode ser resumida em expressão de uma servidora técnica da secretaria, em momento de observação participante, quando ela estava ajudando a arrumar cadeiras no auditório para uma assembleia escolar, em um sábado pela manhã:



**Servidora da Secretaria:** *Eu podia estar em casa, cuidando das minhas coisas. Estou aqui.*

**Eu:** *Por que?*

**Servidora da Secretaria:** *Porque gosto dessa garotada, ué. Só o coração explica. (risadas)*

Trazendo essa linha de interpretação que une *gostar e fazer muitas coisas* como uma característica definitiva das relações constituídas no Chicão, é importante registrar que as atribuições do diretor escolar, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, descritas no Regimento Escolar da SEDF<sup>44</sup> têm seu foco voltado às funções clássicas dos gestores escolares, ou seja, trabalhar com o planejamento, organização, comando, controle, coordenação e avaliação de ações voltadas, especialmente, à manutenção do cotidiano escolar, no que diz respeito aos objetivos associados aos processos de ensino e aprendizagem. Importa ressaltar que o documento mencionado faz alusão, também, às lides a respeito com a gestão democrática das escolas e com seus projetos pedagógicos, instituídos desde o início dos anos 1990 nas escolas públicas do Distrito Federal.

Nessa perspectiva de estabelecimento de relações entre o que é preconizado como descrição regimental da ação do diretor escolar e das ações observadas, compreendidas e interpretadas durante o trabalho empírico a partir das ações de Clara e Cléo como diretoras é que optei pela denominação de multifuncionalidade aos elementos compreendidos como dissonantes ou, ao menos, como elemento de acréscimo ao que é posto como oficial pelos documentos oficiais.

A multifuncionalidade, aqui, diz respeito ao exercício de tarefas, funções, atribuições e iniciativas assumidas no exercício da direção da escola e que extrapolam as funções iniciais descritas em regimento e que se interpenetram e complementam às funções laborais de outros agentes escolares.

Na construção da primeira inteligibilidade do modelo teórico que constitui essa tese, afetividade e multifuncionalidade se cruzam por estarem associadas, como será apresentado no processo construtivo-interpretativo, como uma **combinação singular de ações das diretores no exercício de suas funções de gestão e que se mostram associadas à constituição da subjetividade social da escola**. Identifico que expressões de Clara e Cléo nas ações de gestão

---

<sup>44</sup> Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2015, Capítulo III, Seção II, página 13.

no Chicão geraram produções subjetivas que foram configuradas na subjetividade social da escola, e contribuíram para o sucesso da proposta de escola favorecedora da inovação educativa, como é o caso do Chicão.

As informações colhidas em diferentes momentos da pesquisa de campo apontam para a interpretação de que a implicação pessoal em fazer muitas coisas *na escola, pela escola e pelas* pessoas da escola, significa expressar apreço, cuidado, atenção, indo além do cargo e das prerrogativas formais, dando ao trabalho na escola uma dimensão amplificada em relação às atribuições formais. Essa peculiaridade da ação das diretoras está apresentada, aqui, na indissociabilidade percebida entre afetividade e multifuncionalidade. Assim posto, passo a descrever o caminho pelo qual se deu essa construção.

Uma pista da importância do elemento afetividade nas relações estabelecidas por Clara no Chicão e já mencionada quando da apresentação de elementos da composição do cenário social da pesquisa pode ser extraída de um trecho do instrumento de completamento de frases respondido por Clara:

*Na escola, cumpro uma missão*<sup>45</sup>

*A principal preocupação se terei tempo suficiente para terminar a missão*

*Considero que posso mudar o mundo*

*Esforço-me diariamente por um mundo melhor*

*Meu maior desejo, mudar o mundo através da educação*

*Meu maior tempo, dedico à educação*



Este bloco de frases aponta um elemento importante de expressão característica de Clara como diretora escolar, que atribui sentidos ampliados em relação às prerrogativas funcionais. Clara relaciona sua ação como educadora com a missão auto atribuída para sua vida.

Na interpretação feita, trabalhar com educação significa mudar e mudar significa construir um mundo melhor. Por conseguinte, vale relacionar a este trecho de informação, momento de observação participante que permite interpretar que Clara está atenta aos grupos de professores

<sup>45</sup> As falas literais, capturadas dos participantes da pesquisa em dinâmicas conversacionais, instrumentos, grupos focais ou observações são grafadas em itálico neste trabalho

jovens, com menos tempo na docência e na escola e que, portanto, teria potencial para as mudanças que apresenta como importantes para sua vida e para a escola.

Uma situação que aponta como indicador de que as ações de Clara estão associadas ao seu cuidado com as pessoas participantes dos projetos na escola ocorreu em reunião de coordenação em que, orientados por um assessor externo, os professores respondiam, em grupos, a um questionamento sobre o projeto de *selfie pedagógico*. Clara, que estava ao meu lado, me convidou para caminhar pelo auditório onde acontecia a reunião e apontou, com discrição, para um grupo de professores flagrantemente mais jovens em idade que eu e ela e comentou:

**Clara:** *Está vendo como estão empolgados na discussão? Um atropela o outro na fala. Todo mundo quer dar opinião. É de gente assim que o mundo precisa...*

**Eu:** *O mundo ou o Chicão?*

**Clara:** *Ah! É educação. Chicão, mundo, tudo a mesma coisa. É tudo pedaço do mesmo universo. Tô de olho nesse pessoal.*

**Eu:** *E os outros professores?*

**Clara:** *São bons também. Mas às vezes o tempo acomoda as pessoas. Essa energia toda, é mais fácil encontrar nos professores novos. São pau prá toda obra! Prá esse grupo está minha energia toda! Eles chegam cedo, participam de todas as reuniões, carregam piano, mesmo.*

**Eu:** *Mas é questão de idade? Você é mais velha e tem essa vontade toda...*

**Clara:** *Verdade. Acho que não é só idade. Mas é orientação, exemplo. Eu dou o exemplo, né? Eles são mais novos e estão mais abertos.*

Considero que este trecho de informação aponta um indicador de que a disposição para o trabalho com educação, por parte das equipes do Chicão, pode influenciar no cumprimento da missão na Clara na educação e que essa disposição é vital para que exista apoio aos projetos da escola.

Outra situação que permite elaborar um indicador na direção da disposição para o trabalho foi quando tive oportunidade de participar de uma oficina para os docentes do Chicão. O tema planejado foi *Criatividade do Professor do Ensino Médio*. O assessor externo Professor Luciano planejou a oficina a partir de demanda da diretora Clara, com vistas a ampliar e aprofundar a discussão de um dos pilares do PPP da Escola, o chamado *Selfie Pedagógico*.

No sentido de alcançar os objetivos, o Professor Luciano, me explicou, em conversa informal



ocorrida alguns dias antes da oficina acontecer, que trabalha misturando aspectos teóricos com algumas dinâmicas bem práticas.



**Luciano:** *Professores não gostam de ter aula como aluno. É chato. Então, se você propuser algumas brincadeiras e solicitar a contribuição conceitual e teórica deles, o trabalho acaba acontecendo, sem problemas. Faço isso há muito tempo e costuma dar certo. Aqui no Chicão tem um grupo de professores com perfis bastante diferenciados. Uns muito jovens, outros muito experientes e já tiveram muita oportunidade de formação interessante, inclusive aqui dentro da escola. É um desafio. Vamos ver.*

Luciano dá início ao trabalho com os docentes com uma proposta desenhada no quadro, acompanhada da instrução de que deveriam unir todos os pontos, com quatro retas, sem tirar o lápis do papel (Figura 05)

O grupo, formado, no momento, por 19 professores, sendo 11 mulheres e 8 homens, iniciaram a tarefa, prontamente, sem questionamentos. Em princípio, começaram a falar, em tom de brincadeira, uns com os outros:



**Professores:** *Isso é pegadinha....  
É tarefa para o professor de matemática....  
Ah! Só o pessoal de Exatas...  
Deixa para a garotada!*

O ambiente ficou bastante descontraído, os professores engajados na proposta de trabalho oferecida, envolvidos com o problema, durante cerca de 15 minutos, com direito a *colinhas* e *olhadas nos trabalhos do vizinho*. Findo esse prazo, o professor de português, um jovem docente das disciplinas de língua portuguesa resolveu a equação, para surpresa de alguns, que expressaram ser o problema *um assunto para o pessoal das exatas*.



**Figura 05** – Exercício da oficina de criatividade

Além da disposição demonstrada para a realização da atividade proposta, este indicador está construído aqui na associação à dupla compreensão aludida à afetividade / multifuncionalidade uma vez que diz respeito ao cuidado e atenção ao outro – no caso de Clara em relação aos professores jovens e no caso do grupo de professores, em um clima de camaradagem e de respeito às diferenças de formação e de competências. Esse clima de camaradagem é uma expressão típica da subjetividade social favorecedora da inovação do Chicão e pode ser considerado um indicador uma vez que se fortalece em próximas construções, podendo ser vinculado às expressões de afetividade da diretora Clara.

Os trechos de informação relacionam à ação de Clara um tipo de preocupação e intenção que extrapolam as prerrogativas formais de seu trabalho como diretora da escola, sendo que explicitamente, as expressões populares *pau prá toda obra, carregar o piano* apontam para suas opções, como diretora escolar, a respeito da importância e da necessidade da multifuncionalidade na escola, ou seja, reunir todo tipo de esforços para cumprir os objetivos impostos ou, no caso de Clara, auto impostos.

Nessa perspectiva de interpretação e tomando este último trecho de informação como elemento que, agregado a outros, tem potencial para reafirmar o indicador de disposição para o trabalho, valendo ressaltar que emergem, aqui, informações sobre a liderança de Clara<sup>46</sup> uma vez que suas crenças em relação à *missão* se configuram como argumentos fortes na condução de projetos de inovação que levam a mudanças e que, portanto, concretizam suas expectativas visionárias em relação às ações profissionais.

<sup>46</sup> Elementos sobre Clara e seu exercício de liderança serão discutidos, também na construção da inteligibilidade 2.

Outra situação que pode reforçar este indicador a respeito da **disposição para o trabalho** como aparece em situação de observação participante na escola quando presenciei a diretora, na sala dos professores, em horário de intervalo, reforçando o convite para uma assembleia escolar que aconteceria no próximo sábado:

**Clara:** *Ei gente, atenção, aqui! Sábado tem assembleia de PPP. Estão lembrando?*

Cerca de uma dúzia de professores presentes se voltam a ela, acenando afirmativamente com a cabeça e Clara continua:

**Clara:** *Vem todo mundo? Estão reforçando o convite aos alunos em sala de aula? Ou a gente quer ser aquela escolinha onde só se dá aula? Façam-me o favor... Vamos fazer as coisas direito? Vamos ter assembleia cheia?*



**Professor:** *Não seria melhor colocar uma faixa na entrada da rua?*

**Outro professor:** *A gente pode se cotizar.*

**Mais uma docente:** *Isso. Cinco de cada?*

Nesse trecho de informação é possível registrar, explicitamente, uma relação entre a iniciativa da diretora Clara e uma reação imediata do grupo de professores, em direção positiva ao seu questionamento, reafirmando a ideia de que a multifuncionalidade, como prerrogativa do conjunto de ações características da direção escolar do Chicão e a disposição para o trabalho – reunir dinheiro para confeccionar uma faixa para divulgação da assembleia - não é função formal do corpo de docentes – mas surge, espontaneamente, no grupo, a iniciativa, complementando a ação de uma liderança propositiva da diretora no sentido de reafirmar o convite para a assembleia. Nesse caso, a iniciativa do grupo pode ser indicador de expressão da subjetividade social favorecedora da inovação. Esse indicador será trabalhado a partir de outras informações que virão na sequência.

Entretanto, na maior parte das vezes não existe uma relação denexo causal entre ações da diretora e reações da comunidade escolar, uma vez que o todo em que se constitui a subjetividade social da escola e do qual participam a diretora e os professores, como descrito no trecho de informação anterior, é muito mais complexo que a mera sequência de fatos observáveis.

Nesse ponto é possível argumentar que elementos constitutivos da gestão da escola participam na constituição da subjetividade social do Chicão, que se expressa de distintas formas. Uma delas é a abertura e flexibilidade para aceitar novas ideias e de propor soluções originais para situações demandadas pela gestão<sup>47</sup>.

Vale, portanto, voltar em alguns aspectos que são constitutivos da história do Chicão. O fato da escola se chamar Centro Educacional São Francisco, que formalmente está associado ao nome do bairro em que se localiza a escola, também remete ao santo católico de mesmo nome e que figura como o santo protetor dos animais e do meio ambiente. É um dos santos mais populares da confissão católica e o apelo de assumir uma determinada ideia de missão salvadora surgiu, num primeiro momento como um indicador de que as ações de Clara estão direta e intencionalmente relacionados à sua missão.

A interpretação sobre a ação de Clara se confirma, entretanto a correspondência com a constituição da subjetividade social não se mostra viável, como será apresentado a seguir e, apesar desta não confirmação de indicador, é importante mostrar, nessa construção da informação, como se chegou a esta interpretação, uma vez que as expressões dos participantes da pesquisa, mesmo negando a afirmação do indicador trabalhado, acabam por afirmar outras expressões importantes da subjetividade social favorecedora da inovação que culminam em fortalecer a hipótese construída nessa primeira inteligibilidade.

Clara, assim se coloca, em expressão registrada em instrumento aplicado durante a pesquisa:

**Pergunta: Se você pudesse mudar alguma situação importante em sua vida pessoal... o que você mudaria?**

*Acho que não mudaria nada, **tudo foi pedagógico** e me fez ser que sou. Cada momento de alegria vivido, cada oração para aliviar a dor e as lágrimas, cada fogueira que fiz para transmutar emoções que marcaram minhas, células forjaram quem sou. Gosto de quem sou.*



**Pergunta: Se você pudesse mudar alguma situação importante em sua vida profissional ... o que você mudaria?**

*Também não mudaria nada. **Tudo foi pedagógico**, cada erro de julgamento cometido, cada palavra inadequada proferida em conjunto com os acertos, as*

<sup>47</sup> Este elemento será trabalhado em forma de indicador na inteligibilidade 3, que trata de Pertencimento e Fazer Diferente / Diferença

*lutas, os embates, os recuos e avanços moldaram a profissional que sou. Já dizia meu falecido sogro “**tudo está certo, mesmo que no momento eu não compreenda.**” Se eu não mudaria nada na vida pessoal não poderia agir diferente, sou fruto da minha própria história.*

Este trecho de informação também aponta para a existência de um sentimento diferenciado que mescla vida profissional e pessoal, colocando elementos de afetividade e de noção de orgulho expresso por Clara e por diversos segmentos da escola em relação às qualidades que são expressas em termos de distinção em relação às características atribuídas pelo grupo<sup>48</sup>. Também elementos da liderança propositiva, quase carismática, podem ser interpretados a partir da concepção das certezas compreendidas pela diretora que se mesclam em sua vida social e sua vida profissional.

Nessa linha de interpretação, poder-se-ia construir a ideia de que Clara também, por ser diretora, assumiria os ideais de São Francisco, que, em uma conhecida oração/canção que circula nos meios religiosos católicos, diz “*Ó mestre, fazei-me instrumento de vossa paz... onde houver ódio que eu leve o amor (...)*”. Essa predestinação seria elemento importante a ser destacado na ação de Clara como gestora e surge, também, como um indicador da constituição da configurações da subjetividade social da escola, onde a ideia de *missão* estaria associada à participação diferenciadas das pessoas no Chicão.

Ainda na perspectiva de compreender a ação de gestão de Clara, em seu estilo de gestão, pode ser tomado um conjunto de respostas ao instrumento de completamento de frases, em bloco que foi agrupado por respostas que se referem às suas expressões sobre o **momento presente**.



Meu maior temor, **não tenho no momento**

Este lugar, **uma oportunidade**

A felicidade, **viver o aqui e o agora**

Minha vida futura, **não sei, só tenho nas mãos o agora**

O lugar é o **aqui e o agora**

Deprimo-me **quando me desconecto**

<sup>48</sup> Estes mesmos trechos de informação apontam indicadores para a compreensão da terceira inteligibilidade que trata da questão do pertencimento dos desafios de fazer diferente e serão analisados posteriormente.

A assertividade e a urgência em realizar, em fazer acontecer, em percorrer todos os recantos da escola, em resolver rapidamente os problemas na hora em que acontecem, estão presentes nesse conjunto de frases, o que, de certa forma, tratam da centralização como uma expressão determinante na sua ação de gestão e que será trabalhada na segunda inteligibilidade. O *aqui e o agora* aparecem de forma determinante em suas expressões e são traduzidas concretamente nos exemplos já descritos de sua ação cotidiana. O aqui e o agora, a oportunidade, o destemor e a necessidade de conexão contínua podem ser encaradas como elementos característicos de seu estilo de gestão numa escola como o Chicão, em que o fazer diferente emerge como um elemento diferencial no conjunto de expressões da comunidade escolar.

Buscando maior aprofundamento e, na tentativa de compreender como a comunidade escolar se posiciona em relação a este tema, em uma situação de grupo focal com professores, alunos e servidores ocorrida ainda no primeiro semestre de 2016, foi estimulada a expressão do grupo a partir da frase retirada, anteriormente de uma sessão de dinâmica conversacional com alunos “*O Chicão é uma escola pública diferente.*” E meu questionamento foi: *Diferente em que?*

Na fala de professores, de alunos e servidores, os adjetivos *especial, diferente, importante, carismático, salvador, redentor*<sup>49</sup>... reiteram a concepção corrente nos grupos a respeito da escola e de seus objetivos.



**Professor 1:** *É diferente sim. É isso mesmo. Aqui o professor tem vontade de ser professor.*

**Professor 2:** *Começa pelo nome do Chicão, né? Quando eu falo para alguém que estou indo para o Chicão... já perguntaram se era a casa de algum amigo meu...*

**Aluno 1:** *O Chicão é a escola mais legal que já estudei. Eu faço mais coisas. Venho aqui fora de horário de aula. Já ajudei até a pintar a escola.*

**Aluno 2:** *Tem seus problemas, como todo lugar. Mas tem muita gente querendo ajudar num monte de coisa. Acho que aí está o diferente.*

**Aluno 3:** *É diferente sim. Tem dia que a gente é mais o santo e tem dia que a gente é mais a carranca (apontando para a imagem da carranca do São Francisco, impressa na camiseta do uniforme). E prá cada dia desses a gente tem que se entender e fazer as coisas de jeito diferente sim.*

<sup>49</sup> Idem nota 6

**Servidor 1:** *Sim, diferente sim. Acho que dá mais trabalho que outras escolas em que trabalhei.*

**Servidor 2:** *Eu que sou “administrativo” sei das coisas do “pedagógico”. É diferente sim.*

Ainda nesse grupo focal realizado com 12 professores, 7 alunos e 3 servidores, em abril de 2016, apresentei, em formato de questionamento, a linha de interpretação relacionada à missão da escola estar associada a outros elementos que superam os aspectos estritamente pedagógicos, como, por exemplo, todo o ideário em torno do São Francisco católico e obtive apontamentos interessantes, que me fizeram optar pela linha de compreensão de que não era o nome, nem a influência do santo católico, mas sim a afetividade compreendida como um dos elementos-chave para a constituição de processos relacionados à constituição da subjetividade social do grupo.

Algumas dessas expressões:

**Aluno do 2º. Ano:** *Disso tudo aí, acho que é esse lance de amor que parece mais forte. Minha visão é que os professores e os diretores gostam do que fazem. É, é isso, a gente começa a gostar das pessoas, da escola, do estudo.*

**Professor de Química:** *Não tem religião, não. Não tem essa coisa de missão de santo. Tem é compromisso. Tem muito gosto pelo trabalho e sim, um compromisso grande com o que se faz aqui dentro. A gente faz de tudo, assume mais função do que a de professor. Aqui a gente não dá só sua aula e vai embora. As pessoas do Chicão fazem parte dos afetos da gente. O que se faz, é por que se gosta. É por que a gente vê importância.*

**Aluna do 1º. Ano:** *Eu cheguei faz pouco tempo. É tudo muito diferente. Eu quase que fico meio perdida, pois é tudo diferente da outra escola. Eu questionei a respeito desse diferente e a aluna respondeu: *Tem aulas diferentes, a gente não fica só na sala de aula, os professores e as diretoras estão de olho na gente. Parece que se importam com a gente.**



Novamente, nesse trecho de informação, as ideias expostas apontam a elementos que associam afetividade e multifuncionalidade relacionadas à disposição para o trabalho, como indicador mencionado anteriormente, mas também sugerem outro indicador, entendido aqui como

**indicador dos sentimentos de orgulho em relação à escola** que se refletem nas expressões de constituição das da subjetividade social do Chicão.

Aprofundando nessa ideia de missão, que está imbricada com os objetivos da escola e do trabalho desenvolvido, observo e registro, ao longo da pesquisa de campo, que a comunidade do Chicão *salva* animais abandonados, ressaltando o exemplo da Chica, cadela abandonada que foi resgatada e hoje é o animal de estimação da escola, sendo cuidada pelo conjunto de alunos, professores e servidores. E Chica segue o vigilante, que também se chama Francisco, em suas rondas pela escola, *salvando* a escola dos imprevistos. O Chicão *salva* jovens da pobreza e do lugar comum da vida marginal da periferia, lançando-os num mundo de arte e ciência, por meio de seus projetos, o Chicão *salva* os professores da *mesmice* pedagógica, oferecendo a chance de uma vivência docente criativa e gratificante em projetos inovadores.

Apesar dessa linha interpretativa não ser consenso na comunidade escolar e esteja mais ancorada nas expressões da diretora Clara que dos outros segmentos, foi elemento investigado uma vez que, apesar das expressões verbais não assumirem a vinculação entre o ideário franciscano católico e as posições da comunidade, os elementos não explicitados verbalmente expostos no parágrafo anterior apontam para este caminho, sem consistir, entretanto, em indicador para a compreensão da subjetividade social favorecedora da inovação.

No sentido de checar essa possibilidade interpretativa, ainda no mesmo grupo focal, apresento ao grupo essa ideia de salvação e percebo que a proposta de missão salvadora parece conflitar com outras expressões. Duas falas ilustram como esse tema é compreendido pelo grupo:



**Professor de Física:** *Não vejo nada do que fazemos como salvação. A bem da verdade, eu estou mais é preocupado com a situação do meu aluno que exige da gente buscar formas de ajudar ele a superar a condição de pobreza, de se afastar das drogas e da criminalidade. Meu trabalho não é de salvador de nada. É de professor e isso é o que eu faço. Trabalho no meu planejamento, trabalho no selfie, trabalho nas urgências. Tem carinho e cuidado envolvido nisso, sim. Mas não tem essa de salvador da pátria, não.*

**Aluno do 3º. Ano:** *Engraçada essa visão da salvação. Nunca tinha pensado nisso, não. Mas... pode até ser. A gente se salva junto, né? Aqui eu aprendi que eu sou aluno, mas também posso ser professor. Eu tenho um projeto que ensino outros alunos o que eu faço lá fora hoje em dia, que também foi o que aprendi*

*aqui dentro. Eu hoje me viro bem com o circo. E ensino a galera que tá interessada. E eu gosto de ser aluno e de ensinar ao mesmo tempo.*

As informações apresentadas reafirmam a base para a tessitura deste um indicador de expressão dessa primeira inteligibilidade em que afetividade e multifuncionalidade estão traduzidas em sentimentos de orgulho e ao mesmo tempo se mesclam e aparecem imbricadas com o projeto de inovação mais importante da escola, o *selfie pedagógico*, onde tanto professores quanto alunos são responsáveis por projetos e por ações de ensino e de aprendizagem.

A expressão do aluno, em destaque, aponta a importância das ações relacionadas à missão diferenciada da escola como opção de ação intencional e não como mera causalidade, fruto de forças esotéricas ou ação exclusiva da direção da escola.

A expressão deste aluno do terceiro ano do ensino médio, se refere ao projeto do *selfie pedagógico* em que ele, como protagonista<sup>50</sup> do projeto, ensina malabares a outros colegas. Essa competência foi adquirida por sua vez, na própria escola e pode ser considerada, aliada aos elementos anteriores de expressão do professor, quando diz que *trabalha no planejamento, no selfie e nas urgências* como indicador de que a multifuncionalidade aparece, na forma de indicador de intencionalidade como elemento constituinte da subjetividade social da escola, participando das configurações subjetivas da comunidade escolar.

Essas informações ajudam a construir este **indicador associado às intencionalidades** que têm os membros da comunidade escolar em relação às ações desenvolvidas na escola. O professor aponta claramente o que faz e os motivos pelos quais desempenha determinadas tarefas. Alunos apontam para a intenção do que fazem e dos motivos pelos quais fazem acontecer e participam de projetos na escola. Essas intencionalidades aparecem também como característica dos indivíduos ou de pequenos grupos que protagonizam projetos do *selfie*.

Atualmente o Chicão conta com mais de 50 projetos diferenciados no *selfie*, desde projetos de aulas de reforço para as provas do PAS – Programa de Avaliação Seriada da UnB ou ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, com aulas de matemática, química, física e redação, até aulas de artes marciais, circo, introdução ao marxismo, dança, meditação ou confecção de mandalas.

---

<sup>50</sup> Protagonista de projeto é, como se reportam no Chicão, ao responsável pela elaboração, condução e avaliação do projeto de *selfie*.

Em conversa informal - travada durante visita a uma sessão de *selfie* pedagógico - com uma professora de redação que protagoniza um projeto de redação, preparatório para o PAS e ENEM, questionei à professora:



**Eu:** *Mas... depois de tantas matérias obrigatórias ... os alunos ainda querem assistir aula de redação?*

**Professora de redação:** *Olha, não sei se querem, eles aparecem. E escrevem. Mas eu quero...*

**Eu:** *Quer...?*

**Professora de redação:** *Sim. Quero ter o prazer de conferir o nome deles no PAS, cravando um notão na redação.*

Este trecho reforça a ideia do **indicador de intencionalidade** como constituinte de configuração subjetiva da subjetividade social do Chicão. A professora de redação assume também, além das aulas ministradas, o *selfie* de redação com uma intenção clara de colaborar no sucesso dos alunos.

É importante ressaltar que o Chicão é escola de periferia, situada no meio de um grande bolsão de pobreza no DF e que, no último ano, aumentou em quase 50% a quantidade de alunos ingressantes na UnB diretamente a partir do terceiro ano do ensino médio. Essa mesma expressão da professora, além de reforçar o indicador da intencionalidade também fortalece o indicador de sentimento de orgulho, pois a expressão da docente aponta para o prazer e a satisfação em conferir os nomes dos alunos bem-sucedidos em atividade relacionada à sua ação na escola.

A seguir apresento outros elementos que associam ações de Clara e de Cléo e que corroboram a base apresentada dessa trama e que está assentada na associação entre afetividade e multifuncionalidade que, entendidas como base para as ações da direção escolar do Chicão são configuradas subjetivamente na subjetividade social do Chicão e expressas aqui, em termos de indicadores e hipóteses que apontam para o modelo teórico (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) que congrega, nesta construção interpretativa, a relação destes elementos com a inovação educativa apresentada.

A recepção de Cléo, para mim, na primeira vez em que fui em sua casa, foi bastante calorosa. Abraço apertado e um convite para conhecer as dependências. O pequeno passeio pela casa,

mostrando a casa térrea, ampla, decorada com simplicidade e bom gosto, ambientada com móveis rústicos e muitas obras de arte, especialmente de sua autoria, da autoria de sua filha, do marido e de outros artistas amigos, foi acompanhada de muitas histórias sobre a origem dos móveis, obras, autorias e inspirações.

Percebi, em outros contatos, inclusive por ocasião de sua qualificação de doutorado na UnB, que contou com a presença de colegas professores e ex-alunos, que a afetividade expressa em contatos físicos e empatia na forma de entabular diálogos são usuais nas interações de Cléo. Estas duas situações permitem reafirmar a ideia de que Cléo é uma pessoa afetuosa nas suas relações com os outros.

Também nas ações de Clara, os contatos físicos que expressam explicitamente afeto e empatia, chamam a atenção pela constância. É digno de nota que as conversas com Clara acontecem, quase sempre, em meio a interrupções, pois a porta da sala da direção da escola esteve sempre aberta nos momentos em que lá estive e as pessoas entram sem pedir permissão. Contatos físicos carinhosos, expressões verbais empáticas e a porta da sala sempre aberta de Clara, assim como a casa aberta para receber, aparecem como elementos que permitem elaborar um **indicador** que vai ao encontro da importância da afetividade, em que tanto Clara como Cléo apontam em suas expressões como diretoras, como **indicador de disponibilidade ao grupo**.

Esse elemento das expressões de Clara e Cléo se fortalece enquanto indicador de disponibilidade ao grupo e, na lógica desta construção, como constitutivo das configurações subjetivas da subjetividade social quando pudemos registrar, já em 2017, na minha primeira visita à escola já sob outra direção eleita, em entrevista realizada com a vice-diretora atual do Chicão, que as expressões de afetividade se reiteram, com o costumeiro abraço de recepção, dado também pelo professor assistente da direção e em seguida pela docente coordenadora do *selfie pedagógico* – abraços apertados e longos, daqueles que se trocam quando membros da família chegam de viagem e que fogem ao padrão das usuais relações formais estabelecidas entre pesquisador e equipes de escolas pesquisadas<sup>51</sup> –o evento *da porta*.

A vice-diretora fez, para mim, uma detalhada explicação dos motivos pelos quais a porta da direção fica aberta o tempo inteiro:

---

<sup>51</sup> Impressão baseada em experiências anteriores dessa pesquisadora.



*Vice- Diretora: é uma questão de postura, sabe? Todo mundo na escola deve saber o que a gente faz aqui. Quando as pessoas da escola, e é muita gente, né, chegam aqui, eles logo percebem que a gente está ocupada. Então, ou voltam depois ou então já perguntam que horas podem passar. A coisa aqui é muito dinâmica, é muito grande e então a gente decide o que é prioridade, vendo as prioridades chegarem na porta. Mas, agora, era bom a gente conversar com um pouco de tranquilidade, não é? Quero contar muita coisa para você...*

Após essa explicação, que reitera as ações já presenciadas na gestão anterior, relatadas por Cléo e também assumidas por Alba, é realizada uma operação logística sofisticada: fecha por dentro a porta da direção, abre a porta interna que se comunica com a sala das coordenações, avisa uma coordenadora sobre a excepcionalidade do momento, pede que atenda a quem for à porta e finalmente se senta em minha frente para conversarmos.

Juntam-se essas informações ao indicador já traçado relacionado à disponibilidade ao grupo como uma das facetas do duplo entendimento sobre afetividade-multifuncionalidade.

Retroagindo na história do Chicão para retomar em que ponto é possível estabelecer uma construção segura do **indicador de disponibilidade ao grupo**, registrei, em situação de dinâmica conversacional, memórias de Cléo contando que, no início das atividades da escola,



*Cléo: ... em escola emprestada, longe de São Sebastião, não ficava em sala de direção, pois o diretor de verdade (da escola titular do espaço nos outros turnos) era outro... então eu fazia as tarefas de direção da escola a partir das mesas do pátio e, como não tinha professor suficiente, também dava aula, trabalhava junto, conhecia todos os alunos pelo nome. A gente não tinha equipe de secretaria. Então fazia a matrícula dos alunos. Eu, o vice-diretor, a supervisora, poucos professores. Nossa tarefa sempre foi fazer a coisa andar.*

Este trecho de informação se une aos outros mencionados, em que a multifuncionalidade como uma característica presente nas ações da direção escolar assume o viés de disponibilidade ao grupo, como configuração da subjetividade social, reafirmando o indicador construído.

Também, em outros momentos, as conversas acontecem enquanto caminhamos pela escola, pois Clara percorre o espaço muitas vezes durante o período letivo. Sempre precisa falar com alguém ou resolver alguma coisa ou comparecer a um evento interno para o qual foi chamada. E afirma que:



***Clara:** se não tenho nada que resolver, mesmo assim gosto de andar pela escola. Direção se faz no corredor e no pátio da escola, não grudada atrás da mesa*

Este trecho de informação se une ao relato de Cléo sobre o início das atividades na escola para compor o indicador que expressa a disponibilidade ao grupo como também uma expressão de afetividade vinculada à multifuncionalidade, uma vez que Clara não é seletiva em relação ao atendimento de demandas e Cléo não se priva de encontros com membros da comunidade escolar mesmo quando não está em exercício profissional.

Esses dois trechos de informação podem ser compreendidos como elementos de construção que reforçam a ideia da afetividade e multifuncionalidade, que teve início com uma contingência da primeira equipe de gestão, em função da precariedade de espaço e de pessoal e se torna



***Aluna 2º. ano:** ... um jeito diferente de dirigir a escola. As diretoras do Chicão conversam com todo mundo, sabem o nome da gente, falam de qualquer coisa mas dão bronca também*

segundo depoimento colhido em situação de dinâmica conversacional a partir da fala uma aluna representante do Grêmio Estudantil, que cursa o 2º. ano vespertino.

No conjunto de ações de gestão, o fato das gestoras assumirem tarefas que extrapolam as funções estabelecidas institucional e regimentalmente é, ao mesmo tempo, entendido como

expressão de afetividade e de multifuncionalidade e diz respeito, simultaneamente, ao cuidado com cada indivíduo, com o grupo e com o espaço.

Em determinado momento inicial da criação da escola as ações de gestão foram configuradas de maneira a valorizar expressões de afetividade concretizadas em termos de multifuncionalidade. Em outro momento histórico da vida da escola o grupo assume, de formas distintas, mesmos preceitos e valores, entretanto em formas que expressam sua constituição histórica como grupo.

Assim, continuo a elencar um conjunto de informações obtidas no duplo processo construtivo-investigativo que compõe elementos relacionados à disposição para o trabalho, sentimento de orgulho, explicitação de intencionalidades e disponibilidade ao grupo, que por sua vez, apontam bases para a afirmação da hipótese construída para esta primeira inteligibilidade.

Além das expressões de afetividade e nas demonstrações de intimidade – como mostrar a casa, dar longos abraços, convidar colegas professores e alunos para a qualificação acadêmica, estar sempre com a porta de direção aberta e a realização de quaisquer atividades que concorram para o bom funcionamento da escola – afirmo que estas vão além do fato de serem associadas meramente a características individuais da ação de Clara e Cléo e assumo que fazem parte de uma determinada forma de gerir o Chicão, a partir das ações de Clara e Cléo que, ao longo dos anos de existência da escola, contribuíram para a constituição da subjetividade social tal qual ela se expressa na atualidade.

Os elementos

já apresentados apontam para essa construção processual e histórica que pode ser considerada também um indicador da subjetividade social da escola na medida em que, a partir de um conjunto de ações, culmina com o resultado de uma nova equipe de direção eleita mas que toma, por base de sua organização eleitoral, a manutenção do projeto pedagógico construído historicamente no Chicão.

Assim é possível construir um outro **indicador de respeito e valorização dos processos históricos da escola** como constituinte das configurações da subjetividade social do Chicão. Esse indicador pode ser construído com mais clareza a partir do mapeamento dos fatos que culminam na primeira eleição para diretor da escola, ao final do ano letivo de 2016, quando pela primeira vez desde a criação da escola em 2008 Cléo e Clara, por motivos diversos, não estiveram à frente da direção e duas chapas disputaram o pleito. A construção desse indicador é apresentada a seguir e, apesar de ser indicador baseado no evento eleitoral, considero sua

construção bastante significativa pelo fato de demandar esforços de toda a comunidade escolar e ter ocupado espaço temporal significativo na mobilização dos diferentes segmentos da escola.

Nessa perspectiva, é importante buscar a compreensão dos motivos pelos quais, apesar de existirem muitos consensos a respeito das bases e prioridades de gestão, emergiram duas chapas eleitorais distintas. Foi significativo, no sentido de desvendar tramas das configurações subjetivas da subjetividade social do Chicão, verificar abordagens dadas aos elementos apontados como prioritários para as plataformas eleitorais das chapas candidatas. Apesar da cordialidade e das demonstrações de afetividade entre os membros das chapas 1 e 2, seis elementos foram destacados e apresentaram diferenças entre suas concepções, como apresentado no Quadro 07:

**Quadro 07:** Pautas Eleitorais

<i>Elemento de Composição da Pauta Eleitoral</i>	<i>Chapa 1</i>	<i>Chapa 2</i>
Perfil dos candidatos: tempo de docência, tempo no Chicão, tempo de função em cargo de gestão, formação para a gestão	Nenhum dos candidatos tinha experiência de gestão. Apenas o candidato a diretor havia exercido função de apoio à direção no Chicão	A candidata ao cargo de vice diretora já o exerceu no Chicão, compôs a primeira equipe de criação da escola, já foi diretora em outras escolas públicas.
Vivência em São Sebastião e conhecimento da realidade local	Experiência no Chicão	Experiência profissional em diversas escolas de São Sebastião, conhecimento dos movimentos sociais e comunitários da região, contato com ONGs que atuam em São Sebastião
Postura assumida em relação ao PPP	Revisar o PPP em aspectos que <i>não dão certo</i> . Rever a ideia dos projetos	Manter o PPP. Atualizar, mediante debates, a dinâmica dos projetos. Consultar a a comunidade.
<i>Elemento de Composição da Pauta Eleitoral</i>	<i>Chapa 1</i>	<i>Chapa 2</i>
Valor conferido à inovação na escola	Referência ao certificado de inovação e seu valor como um reconhecimento do MEC ao bom trabalho realizado.	Referência ao certificado de inovação, menção do histórico do Chicão como escola inovadora, atenção aos esforços em manter a inovação como proposta central da escola

Aspectos relacionados à segurança pessoal e institucional	Destaque a recursos e equipamentos de segurança: câmeras, catracas, iluminação, grades, cercas...	Referência a recursos e equipamentos de segurança; Destaque a elementos comunitários, sociais e econômicos que concorrem para a falta de segurança interna e externa à escola; Prioridade ao estreitamento das relações Chicão x Comunidade;
Gestão Democrática	Referência ao Conselho Escolar	Destaque ao protagonismo estudantil na condução do PPP, à necessidade de promover situações de maior participação das famílias, referências ao pleno funcionamento do conselho escolar e à constância da realização de assembleias escolares

Fonte: Registros de Assembleia Escolar (dezembro, 2017)

Apesar de diferenças que sobressaem nos discursos e que expressam percepções diferentes sobre mesmos aspectos do cotidiano escolar – esclarecendo que a Chapa 2 foi vencedora da eleição<sup>52</sup> - uma expressão da afetividade explícita também foi percebida na última assembleia escolar, quando o debate final da disputa eleitoral entre as chapas terminou em um abraço coletivo dos candidatos e uma foto comemorativa, reafirmando indicador de disponibilidade ao grupo e de camaradagem, que reiteram expressões da subjetividade social favorecedora da inovação do Chicão e também afirmam o indicador de respeito e valorização dos processos históricos, uma vez que, mais que uma demonstração explícita de coleguismo, camaradagem ou de afetividade, o gesto público aponta para uma demonstração de comprometimento mais amplo com a história construída na escola, tendo como evidências trechos de informação relatados a seguir.

De acordo com um dos candidatos à direção:

<sup>52</sup> Este elemento será tratado de forma mais detalhada e aprofundada no estudo da inteligibilidade 2.



**Professor Candidato:** ... estamos dando uma lição de democracia para nossa comunidade. Em tempos de polarização política<sup>53</sup> no país estamos fazendo uma campanha digna, que todo mundo sabe que é pelo bem do Chicão. Aqui não tem disputa ruim, não tem fofoca, não tem inimizade. A gente tem ideias diferentes. Saímos daqui todos melhores do que entramos e essa campanha eleitoral bonita é resultado da nossa história.

É sabido que, nos bastidores, conflitos ocorreram, especialmente no que tange às distâncias sutis existentes entre as chapas no momento de campanha. Entretanto, as reuniões pré-eleitorais e o dia da eleição transcorreram em clima de harmonia e tranquilidade refletindo muito mais o clima de camaradagem entre colegas do que evidenciando os aspectos que os diferenciam. Essas expressões reverberam, de alguma forma, as ações das diretoras da escola e apontam, desde já, para a relação importante dessas na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação no Chicão.

Entre os aspectos que marcam o diferencial entre as chapas, o ponto central das dissonâncias esteve apontado para a importância da proposta pedagógica do Chicão, que é assumida como inovadora. Não se questionou se a escola deveria continuar seu percurso como inovadora, uma vez que o pré-requisito à homologação das chapas foi a aceitação do PPP atual como base da candidatura e das propostas de gestão, entretanto os questionamentos são a respeito de como continuar o processo.

A Chapa 1 assumiu a inovação, mas tirando do foco do PPP e das ações relacionadas aos projetos escolares. A Chapa 2 também assumiu a inovação, buscando elementos para fortalecer seus processos e potencializar seu espaço dentro da comunidade escolar. Essa segunda posição, como já mencionado, foi a vencedora.

Posteriormente, cinco meses após as eleições, em dinâmica conversacional coletiva realizada com a equipe atual de direção – o diretor, a vice-diretora, e três professores membros de coordenações – houve um momento em que, questionados a respeito das percepções sobre as ações de gestão, a vice-diretora se emociona, e entre lágrimas, afirma:

---

<sup>53</sup> À época o país estava com as opiniões muito divididas em função do recente impeachment da presidência da República e apesar dessa polarização externa também se manifestar nas opiniões individuais no Chicão a eleição transcorreu em clima cordial e amistoso.



**Vice-Diretora:** *É muita responsabilidade, sabia? A Cléo e a Clara tinham capacidade de sonhar e realizar. Elas amaram isso aqui. Cuidaram. Agora, a gente está aqui e entende muito mais a grandeza do trabalho feito antes. A rotina, no burocrático, eu sei que não é novidade. Já ocupei função (de gestão) antes. Mas no Chicão, além de ser tudo grande, é tudo diferente. Continuar com o Selfie forte é dar mais ainda da gente...*

Essa fala é emblemática, pois além de reafirmar a importância histórica de Clara e Cléo como protagonistas da gestão da escola, marcando a constituição histórica do grupo pela dupla expressão e ação que envolvem elementos de afetividade e multifuncionalidade (*sonhar, fazer, amar*), reafirma o conjunto de indicadores já apontados, no que diz respeito aos sentimentos de orgulho (*grandeza*), respeito e valorização dos processos históricos (*o trabalho feito antes*), intencionalidades (*continuar com o selfie forte*) e disposição para o trabalho (*é muita responsabilidade*).

Ainda nessa mesma sessão de dinâmica conversacional, eu questionei a vice-diretora a respeito da participação dela na primeira equipe da escola, indagando se isso já não teria dado a dimensão do que estaria vivendo hoje e ela retruca:



**Vice-Diretora:** *algumas coisas, como o projeto do selfie, que ainda não tinha esse nome, nós começamos lá atrás. Mas era diferente, era a ideia delas, da Cléo e da Clara. Agora é meu. Agora é dos alunos. Agora é de todo mundo. Agora precisa organizar mais, precisar ser mais explicado, precisa dar certo. A gente não pode deixar voltar atrás, senão perde uma história. Perde a história da escola e perde que a história que foi construída, que é da gente.*

Nessa fala e nas expressões que se seguem emerge outro indicador que diz respeito ao senso de responsabilidade com os projetos da escola.

Assim, dando continuidade a essa sessão de dinâmica conversacional coletiva, o diretor atual eleito se expressa da seguinte maneira:

**Diretor eleito:** *Antes de ‘virar direção’ a gente vivia essa realidade dos projetos de um jeito, como professor, sabendo que Clara e Cléo estavam cuidando de tudo. Elas pensavam, realizavam, a gente discutia, mas sabia que elas estavam lá e garantiam que tudo ia continuar do mesmo jeito. Agora nós somos a direção e elas não estão aqui, a gente tem que encontrar o jeito de continuar cuidando de tudo. Mas elas cuidavam de um jeito que a gente nem percebia, sem controlar muito, com mais liberdade. Eu estou com muita crise. Prá preservar o selfie a gente teve que apertar mais a organização, controlar mais os horários, estabelecer a obrigatoriedade, que antes não tinha...*

**Eu pergunto:** *Obrigatoriedade? De que? Para quem?*

**A vice-diretora interfere e responde:** *Antes o selfie não era obrigatório nem para o aluno, nem para o professor. Hoje em dia continuamos a ter os professores mais tradicionais, que não querem nenhuma novidade e os mais humanizados, que querem o selfie. Tem os alunos que entram em cheio nos projetos e os alunos que não querem nada com nada. Mas, desde o início do ano, a gente percebeu que, se não trouxesse todo mundo prá junto, a gente não ia segurar o selfie.*

**Eu pergunto:** *Trazer prá junto? Segurar? Como é isso de segurar?*

**Uma das professoras presentes à dinâmica conversacional e atual coordenadora do selfie interfere e responde:** *O selfie é nossa diferença entre ser uma escola inovadora e ser uma, assim ... qualquer uma de ensino médio. Se a gente não se importasse com os alunos e com os professores, era mais fácil deixar correr frouxo. Mas a gente se importa. A gente quer que tudo dê certo, então a gente estabeleceu umas regras: é obrigatório, para todo aluno, participar de projetos do selfie, mas ele (o aluno) pode escolher o que ele quiser. Se não tiver nada disponível, ele pode propor um selfie, também. Isso dá mais trabalho, mas gera mais possibilidades de projetos. Aliás, aumentou muito o protagonismo dos alunos na proposição de selfies. E a gente acha que está funcionando, pois, muitos professores, aqueles tradicionais que não aderiam ao projeto, agora acham que está tudo mais organizado e estão participando. Então, agora, a gente está com quase todo mundo dentro...*





**A vice-diretora interrompe e acrescenta:** *É quase todo mundo, mas não é todo mundo... mas a gente também fez o selfie da direção, para aqueles que não querem participar.*

**Eu peço maior esclarecimento a respeito da informação e a vice-diretora continua:** *A gente faz, nos horários do selfie, rodas de conversa, da direção com os alunos que não querem participar de nada, é, de convencimento, que era uma prática desde o começo do Chicão. Agora a gente intensificou e tornamos isso uma atividade de selfie, formal, com controle de presença e participação...*

**Eu questiono:** *Mas, esses alunos aceitam? Se são resistentes aos projetos... comparecem a essas sessões?*

**Outro professor, que agora assume também a função de coordenador pedagógico (CP) interfere e comenta:** *Os alunos resistentes são uma minoria, mas sim. Acho que eles estão entendendo que essa é uma forma de cuidado com eles e com o futuro deles. A escola está sem orientador educacional. Nossa orientadora foi removida e a Regional de Ensino não mandou outra. Então os alunos sentem um certo acolhimento.*

**Eu pergunto:** *E o que vocês conversam? Fazem o papel de orientador educacional?*

**CP - continua:** *A gente fala sobre os dilemas dos meninos aqui do Chicão: fazer vestibular, PAS, trabalhar e o que isso tem de relação com o Selfie... Fazer tudo isso junto? Na verdade são os dilemas da comunidade em que a gente está. Funciona, assim, meio como se fosse uma terapia sem ser terapia... Eles falam das dúvidas, das perspectivas e da falta delas. E a gente, mesmo sem formação para orientador educacional, dá nossa visão de professor, de mais velho, de mais experiente...*

**Eu questiono:** *Mas você não passou por esses dilemas em sua adolescência... aliás, a maior parte dos professores é de classe média e passou a fase de ensino médio sem esses problemas, sem esse dilema entre estudar ou trabalhar ou acumular tudo...*

**CP continua:** *Mas a gente tá aberto pra ouvir, pra trocar experiências, ajudar eles a refletirem sobre a vida deles. Os grupos também se ajudam nas conversas, trocando as experiências...Está sendo bom...*

**Coordenadora do Selfie interfere:** *Mas agora precisamos avaliar isso tudo. A gente tá fazendo muita coisa, se dedicando, dando o sangue, os professores aderiram, os alunos estão empenhados. Mas... será que tá dando resultado?*

**Eu ainda faço um questionamento, retomando temas já discutidos com outro grupo em momento anterior:** *Essa postura de vocês da direção não é uma postura messiânica? Meio salvadora?*

**Os quatro se entreolharam e Alba respondeu:** *Não sei. Realmente não sei responder. Aqui no Chicão sempre foi assim. É muito intenso. É tudo muito intenso. Mas... se eu quero salvar o mundo? O mundo todo não... mas pelo menos fazer coisas legais para esses 1800 meninos que estão aqui, disso eu tenho certeza.*

Este trecho da informação reunido ao outro que será relatado na sequência, apoiam a construção do indicador do senso de responsabilidade com os projetos da escola e pode ser traduzido, também, a partir de uma situação de assembleia escolar, composta professores, servidores técnicos e administrativos, alunos, pais e representantes da comunidade que teve por objetivo realizar avaliação institucional, em formato de debate em 04 grupos temáticos, a saber: (1) gestão democrática; (2) auditoria financeira; (3) auditoria predial e (4) Projeto Político Pedagógico.

Foi lembrado, pela vice diretora que conduziu a reunião, que essa não é a primeira oportunidade em que a escola realiza ação nesse formato e com este objetivo. Foi proposta dinâmica em que os quatro grupos, compostos por adesão espontânea, teriam cerca de uma hora e trinta minutos para discussão dos tópicos (1) aspectos positivos e negativos; (2) sugestões e proposições.

Um dos focos do trabalho da Assembleia foi analisar cada um dos aspectos da vida escolar no sentido de gerar proposições que subsidiassem o processo eleitoral para direção e vice direção e o resultado desse trabalho pode ser apresentado no Quando 08:

**Quadro 08** – Análise de Dimensões do Cotidiano Escolar e Proposições

<i>Dimensão</i>	<i>Pontos Positivos</i>	<i>Pontos Negativos</i>	<i>Proposições</i>
<b>Gestão Democrática</b>	<p>1.Desvinculação da ação do Conselho Escolar da Direção da escola (autonomia);</p> <p>2.Presença da Comunidade;</p> <p>3. Discussão de mudanças estruturais</p>	<p>1. Pouca divulgação e transparência das reuniões do Conselho Escolar;</p> <p>2. Não há tempo extra para participação dos servidores no Conselho;</p> <p>3. Realizar convocação para recebimento prévio de pauta;</p>	<p>1.Divulgação das decisões do Conselho Escolar em outros meios, além do mural da escola;</p> <p>2.Revisão de decisões do Conselho Escolar (Ouvidoria);</p> <p>3.Tempo reservado na grade para o servidor participar no Conselho Escolar</p>
<b>Auditoria Financeira</b>	<p>1.organização; transparência;</p> <p>2. estabelecimento de prioridades; gestão administrativa e financeira adequadas às necessidades da escola; não faltam materiais para o trabalho pedagógico;</p>	<p>Verbas “amarradas” e procedimentos muito burocratizados</p>	<p>1.Promoção de campanha de economia de materiais, eletricidade, água no cotidiano escolar, além de realizar campanha de esclarecimentos, junto aos estudantes, a respeito do quantitativo de recursos que são investidos com cada aluno na escola;</p> <p>2.Realizar esclarecimentos acerca de decisões elencadas nas Assembleias Escolares quanto à prioridade de compras e às possibilidades de realização a partir do recebimento de verbas</p> <p>3.Retorno, por meio de Assembleia Escolar, sobre os resultados da aplicação dos recursos, o que foi realizado e o que não foi realizado</p>
<b>Auditoria Predial</b>	<p>O grupo responsável pela Auditoria Predial realizou vistoria nas dependências internas e</p>		<p>Foram elencados mais de 20 itens</p>

<i>Dimensão</i>	<i>Pontos Positivos</i>	<i>Pontos Negativos</i>	<i>Proposições</i>
	externas à escola (com registros fotográficos) e elaborou relatório com as principais pendências, com a sugestão de que sejam encaminhadas à arquiteta que vem oferecendo assessoria à gestão da escola.		relacionados à estrutura física da escola.
<b>Projeto Político Pedagógico</b>	<p>1.Os mecanismos de gestão democrática previsto no PPP estão sendo implantados;</p> <p>2.O fato de os alunos gostarem da escola é elemento positivo no sentido de diminuir taxas de abandono e repetência da escola, conforme previsto no PPP;</p> <p>3.A escola é um ponto de referência cultural na cidade; a proposta pedagógica prevê e viabiliza a participação de diferentes grupos culturais;</p> <p>4. Os três pilares do PPP (interdisciplinaridade, atividade física e expressão artística) são valorizados;</p> <p>5. O SELFIE prevê um programa de implementação / adaptação de três anos;</p> <p>6. O SELFIE combate o desinteresse dos alunos em relação ao processo ensino-aprendizagem, promovendo autonomia na construção do saber;</p> <p>7. a participação no SELFIE tem aumentado, inclusive por causa da divisão em módulos, o que</p>	<p>1.Os índices de abandono, que incidem nos índices de reprovação, ainda estão muito altos;</p> <p>2.Mesmo a escola sendo ponto de referência na comunidade, o impacto ainda é pequeno;</p> <p>3.Os projetos culturais estão restritos aos muros das escolas e há pouca participação da comunidade nas atividades realizadas dentro da instituição; no turno matutino ainda é percebido desinteresse dos estudantes em relação ao SELFIE; as propostas de modulação e organização curricular do PPP foram alteradas por interferência da Secretaria de Educação do DF (PPP DNA CHICÃO, SEDF, 2015);</p> <p>4.A escola não tem conseguido preparar adequadamente os estudantes do 1º. Ano que ingressam em realidade pedagógica diferenciada;</p> <p>5.As reuniões de coordenação de professores, destinadas ao SELFIE, não estão ocorrendo conforme o previsto no PPP: não são espaço de trocas</p>	<p>1.Alterações estruturais no PPP devem ser feitas com base em pesquisas com a comunidade escolar</p> <p>2.Estabelecer mecanismos que viabilizem e garantam a possibilidade de participação de professores em formação continuada;</p> <p>3.Incluir comissão solidária de estudantes para contribuir na adaptação de novos estudantes ao SELFIE/PPP</p> <p>4.Ampliar a atuação em projetos para fora da escola (estabelecer contato com escolas de 9º. Ano e grupos culturais da região);</p>

<b>Dimensão</b>	<b>Pontos Positivos</b>	<b>Pontos Negativos</b>	<b>Proposições</b>
	colabora para que os alunos se organizem;	ou de formação continuada; 6. Alguns professores não se mostram disponíveis para abrigar projetos vindos dos estudantes.	

Fonte: Registros de Assembleia do Chicão (Outubro, 2016)

A análise desses quatro aspectos da vida escolar apontam para o fortalecimento da interpretação sobre o comprometimento com os projetos da escola, reforçando ainda que neste comprometimento, o esforço de transparência com o trato das questões administrativas na escola e o compromisso com o fortalecimento dos mecanismos democráticos na escola também fazem parte das expressões da subjetividade social, uma vez que o conteúdo dos debates no coletivo se constituíram, como foi apontado anteriormente, em elementos basilares para a composição das pautas eleitorais que levaram à escola de nova direção da escola.

Associado a isso, é importante retomar que as interpretações construídas, associadas a expressões de intencionalidade (*eu quero fazer coisas legais, a gente faz, a gente intensificou, realização de avaliação*), de senso de responsabilidade com os projetos da escola e disposição para o trabalho (*a escola está sem orientador, fazer tudo isso junto, na verdade são os dilemas da comunidade em que a gente está, obrigatoriedade do, selfie da direção, fazer coisas legais para 1800 meninos*) além de disponibilidade ao grupo (*essa é uma forma de cuidado com eles e com o futuro deles*) são vinculadas ao duplo entendimento das ações das diretoras da escola no que diz respeito a afetividades e multifuncionalidades, como vem sendo trabalhado nessa primeira inteligibilidade.

Expressões como *cuidado, acolhimento, comprometimento, dar o sangue, segurar o projeto, convencer as pessoas, preservar a história* surgem e ensejam a interpretação de que, em conjunto, são elementos que constroem indicador de uma afetividade implicada com o trabalho realizado pela comunidade escolar em sua faceta multifuncional, uma vez que o próprio *selfie pedagógico* trabalha a ideia de que professores e alunos são multifuncionais dentro do espaço escolar, alternando suas posições como aluno e professor e trabalhando conteúdos diversos daqueles que formalmente lhes seria atribuído.

No Chicão é possível perceber que as demonstrações de afetividade, tanto explícita - contatos físicos, sorrisos, demonstrações de carinho e amizade - e de afetividade não-explícita implicação com o outro, comprometimento, cuidado e mesmo interposição de ações de

controle<sup>54</sup> são assumidas pela comunidade escolar como uma prerrogativa de estar no Chicão. Essas expressões, sob exercício da direção do Chicão, contribuíram para inspirar a constituição de um grupo marcado pela valorização dessas expressões também em suas vivências cotidianas. Assim, além dos depoimentos dos envolvidos nas situações descritas, é possível afirmar que os elementos mencionados – *os abraços constantes, o fato de optar por trabalhar de porta aberta, as andanças pela escola, a inserção de ações inovadoras do selfie além da questão pedagógica e na perspectiva de cuidado com o outro, a disposição para realizar outras funções, além daquelas para as quais foi designado inicialmente, como o fato de membros da direção assumirem um projeto de selfie* – são interpretados como elementos importantes das expressões da subjetividade social da escola e sua relação com as ações de gestão.

Um elemento empírico que também aponta para a questão da dupla compreensão da afetividade e da multifuncionalidade, em indicador de disposição para o trabalho e de disponibilidade ao grupo, como expressão da subjetividade social da escola, está presente em um vídeo produzido por um grupo de alunos para o Festival de Curtas do Chicão. Nesse vídeo, o porteiro, servidor terceirizado, acompanhado da Chica, interpreta a si mesmo, em situação caricata em que persegue um aluno pela escola em função da ausência de uniforme.

Outra expressão de elementos que colaboram na construção da interpretação de disposição para o trabalho, de senso de responsabilidade com os projetos da escola e com intencionalidades no que toca aos objetivos da escola, pode ser retirada da fala do atual diretor do Chicão, fruto de uma conversa ocorrida ao final de uma visita minha à escola no primeiro semestre de 2017:

**Diretor Atual:** *...sabe né... eu não lidava com muita burocracia antes, como professor. Agora eu tenho que mexer com muito papel, com um monte de relatório. Agora nós temos um danado de um abacaxi na mão: aconteceu a greve de professores. Nós não paramos a escola. Demos aula para a quantidade de alunos que estavam presentes. Depois veio um acordo da secretaria de educação com o sindicato que diz que a gente precisa repor toda aula que teve menos de cinquenta por cento dos alunos. Nós não fizemos assim. Durante o tempo da greve nós juntamos turmas, fizemos a escola funcionar e agora chegam com essa história que a gente tem que repor. Mas os alunos que vieram durante a greve, não querem repor. Os professores também não. Eu tentei conversar na*

---

<sup>54</sup> O tema do controle será analisado com mais profundidade na construção da inteligibilidade 2.



*secretaria, na regional. Mas parece que não adianta. O diretor da regional, que já foi professor aqui, entende que a gente é sério, sabe que a gente quer fazer o melhor. Mas a Secretaria de Educação e o Ministério Público não entendem. Outro dia vieram aqui num período de Selfie. E perguntaram: De novo, estão sem aula? Eu já fiz um monte de relatório. Explico como as coisas funcionam. Vou lá quase todo dia. Eles não querem entender. E eu perco meu tempo. Ao invés de fazer coisa importante, tô aqui. Preenchendo papel e fazendo reunião com esses burocratas que não querem melhorar as coisas. Enquanto isso, o projeto do skate<sup>55</sup> tá parado. Vou é cuidar do que é importante. Mas, mesmo que eu não goste, preciso cuidar dessa burocracia toda, senão tudo que é importante não acontece.*

**Eu questionei:** *O que é importante?*

**O diretor atual fez um gesto com as mãos, apontando para toda a escola e afirma:** *Importante é a gente fazer o que tem que ser feito para o aluno ser feliz. Para o professor se sentir bem. Para a gente cumprir os objetivos do Chicão.*

O diretor retoma, nesses trechos de fala, os elementos presentes nas análises anteriores, confirmando a interpretação feita de que as afetividades e multifuncionalidades são expressões da subjetividade social, especialmente apontando para a construção da interpretação construída de disponibilidade ao grupo e de senso de responsabilidade com os projetos da escola, se sobrepõem a prerrogativas burocráticas, apesar do reconhecimento a respeito da necessidade de cumprimento de normas e regras.

Assim é possível considerar que, apesar das hierarquias institucionais, internas e externas, existirem de fato e de direito, as prioridades das gestoras iniciais do Chicão eram a construção do projeto de escola diferenciado, baseado nas ideias de escola inovadora, diferente. A direção atual continua na mesma linha, assumindo o duo afetividade e multifuncionalidade como prioridade em relação a aspectos formais.

Outra situação, embora bastante corriqueira, mas que ilustra as expressões da subjetividade social no que diz respeito a essa dupla base de multifuncionalidade e afetividade foi encontrada em uma manhã de sábado, bem cedo, por ocasião de uma das assembleias escolares

---

<sup>55</sup> O diretor atual é, além de professor de história, skatista e, há bastante tempo, mobiliza esforços para construir a pista de skate na escola e transformar essa ideia em um projeto de selfie, juntamente com outros alunos, também skatistas ou interessados no esporte.

preparatórias à eleição para diretor. Às 8:15 da manhã eu chego, para participar da reunião, debaixo de uma chuva torrencial. A escola não tem um abrigo para chuva na entrada, mas um professor aguardava os participantes da reunião com um guarda-chuva aberto, ajudando na entrada.

Assim que entro na escola, o vigia já está com o rodo em punho, puxando a água da portaria, sendo seguido, fielmente, pela Chica, a *pet* de estimação da escola. Cheguei ao auditório e encontrei diversos professores organizando o espaço: dois arrastavam cadeiras, um outro quase pendurado em cima de uma cadeira equilibrada em uma mesa para arrumar o foco do projetor e mais uma servidora da secretaria apoiando a merendeira na arrumação do lanche, ao fundo do auditório, para os participantes da reunião.

Eu perguntei a um professor se estavam precisando de uma ajuda e ele me respondeu



**Professor:** *se você encontrar algo para ser feito, não se acanhe. Entrou no Chicão, está automaticamente convocada a ajudar*

E, daí, ajudando a colocar em ordem algumas cadeiras do auditório, puxei uma conversa com outro professor, questionando se aquela situação era corriqueira. Deu-se o seguinte diálogo:



**Eu:** *As coisas sempre acontecem assim aqui no Chicão?*

**Professor:** *Que coisas?*

**Eu:** *Todo mundo chegar, cedo ajudar, arrumar tudo, limpar o espaço, mexer o mobiliário, secar a água da chuva...*

**Professor:** *Claro, a escola é nossa. A assembleia também não é nossa?*

Aquiesci, refletindo que as posturas das gestoras, ao longo do exercício dos cargos de direção na história do Chicão são interpretadas como ações de gestão que dão base para a construção de expressões da subjetividade social da escola: a afetividade, nos gestos e na disponibilidade em oferecer mais e mais diversamente, para o grupo, do que aquilo que funcionalmente é exigido, sendo isso compreendido como multifuncionalidade, se a interpretação levar em conta as condições de gestão e de exercício laboral.

Nessa perspectiva o empenho em realizar diferentes formas de exercício do trabalho no Chicão faz parte das configurações subjetivas da subjetividade social da escola, reforçando indicadores construídos e explicados anteriormente.

Também da parte dos alunos, como membros da comunidade escolar e elementos constituintes da subjetividade social, essa linha da afetividade cruzada com a multifuncionalidade é interpretação possível, tanto no que diz respeito a uma característica da ação da gestão como também uma expressão da subjetividade social favorecedora da inovação.

Os alunos compõem comissões que colaboram nas atividades cotidianas e extraordinárias do calendário escolar. Existe, na escola, uma comissão de eventos. Essa comissão de eventos atua na organização de festas – recepção de calouros, festa junina, festival de curtas, dia do estudante e do professor – além de recepcionar, no dia a dia, visitantes que chegam, com frequência, ao Chicão. Uma oportunidade de verificar a ação da comissão de eventos, como convidada, foi quando acompanhei um grupo de meus alunos universitários para uma visita orientada à escola. Este evento reforça a construção da interpretação a respeito da disposição para o trabalho, de intencionalidades em relação aos objetivos da escola e ao mesmo tempo aponta a disponibilidade ao grupo.

Assim que chegamos, eu e meus alunos fomos recepcionados por três estudantes do turno matutino que, no turno vespertino, colaboram nas ações da referida comissão. A postura dos alunos, orientados pela professora de português, em suas palavras,



*... é de fazer o visitante sentir-se em casa e, ao mesmo tempo, nós vamos fazendo uma espécie de treinamento, que vai ajudar bastante na hora de arrumar um emprego. Como secretária, recepcionista, organizadora de eventos... Muitos de nós estão aprendendo esse ofício aqui e entrando em estágios, mesmo que o ensino médio não seja profissional. Mas, diploma não é tudo, né? A gente pode chegar lá e mostrar o que sabe fazer. E, mais importante, é que a gente mostra que gosta das pessoas que chegam aqui!*

Assim, é possível concluir preliminarmente que ações que expressam afetividade de Clara e de Cléo também se expressam na subjetividade social da escola em diferentes expressões e, afirmando as prerrogativas da teoria da subjetividade de González Rey e Mitjans Martínez (2017) o que se mostra nessa primeira construção de inteligibilidade, diz respeito à não

linearidade entre ações de gestão e configurações da subjetividade social.

Entendendo, assim, que ações de gestão das diretores Clara e Cléo e a constituição da subjetividade social estão relacionadas em perspectiva de mútua constituição: histórica, dialética e processual, não estando vinculadas a qualquer tipo denexo causal, é plausível relacionar essa premissa teórica ao fato, já mencionado e que será também abordado em outras inteligibilidades, que diversos indivíduos, pertencentes a diferentes segmentos da comunidade escolar do Chicão não partilham das mesmas características das configurações subjetivas da subjetividade social tida como dominante, ou seja, caracterizada por elementos de uma subjetividade social favorecedora da inovação.

Importa ressaltar que a não homogeneidade nas expressões da subjetividade social pode ser compreendida com um elemento que apoia a ideia da subjetividade social favorecedora da inovação, uma vez que a multiplicidade de ideias, de opiniões e de posicionamentos, na mesma linha interpretativa da permeabilidade do grupo a diferenciadas propostas de gestão e de condução dos projetos no cotidiano da escola, facilita a aceitação e a convivência com o novo e com o diferente. Essa linha interpretativa será trabalhada de forma mais aprofundada na inteligibilidade 3.

Essa afirmação é relevante uma vez que, apesar de identificar algumas configurações subjetivas mais determinantes da subjetividade social do Chicão, existe uma parcela de indivíduos dessa comunidade que não compartilha dos mesmos valores e objetivos que parte considerável dos indivíduos participantes da subjetividade social dominante.

Assim, na linha de continuar o processo de construção a respeito dessa subjetividade social dominante vale retomar expressão de Cléo quando afirmou que, *no início do Chicão, tinham apenas uma ideia, alguns ônibus e criaram uma escola*. O diretor atual diz que a prioridade é continuar a fazer o que a escola entende que é o importante, independente do que instituições controladoras externas avaliem ou entendam a respeito.

Nesse ponto é importante formular a primeira hipótese de que o conjunto de indicadores aponta para o fato de que tanto diretor atual se expressa como sujeito, expressando firmemente suas intenções como diretor do Chicão, mobilizando recursos para continuar o projeto da escola, mesmo com a existência de adversidades, como será detalhado mais adiante, replicando as posições de sujeito de suas antecessoras, Cléo e Clara que desde o início, como foi apresentado em material empírico, direcionaram suas ações para construir a escola que correspondesse aos seus princípios e à missão, tal qual compreendida pelos três diretores do Chicão e que denota

uma postura de não conformidade com a realidade esperada para uma escola pública de periferia.

Concordando, portanto, com González Rey e Mitjans Martínez (2017) o sujeito cria espaços próprios de subjetivação, afirmando sua historicidade e postura ativa frente a adversidades e toma decisões questionadoras do *status quo*.

Afirmo que o conjunto de interpretações construído até o momento aponta para a **primeira hipótese desse modelo teórico**, em que afetividade e multifuncionalidade, como faces de uma mesma moeda constituinte do conjunto de características presentes na ação da direção escolar estão associadas à constituição da subjetividade social do Chicão e valorizam e favorecem a criação, no Chicão de um espaço social favorecedor à emergência de protagonismos na comunidade escolar, gerando espaços para a afirmação de expressões individuais e de grupos de interesse e portanto, de espaços de subjetivação emergentes, seja na docência, na exercício de funções técnicas ou de vivências diferenciadas da posição de aluno.

Não seria possível afirmar sobre a efetiva condição de agente ou de sujeito de cada indivíduo da comunidade escolar, entretanto afirma-se, como hipótese, a ideia de que os espaços sociais criados no Chicão apontam para “abertura de espaço de subjetivação que se confronta com os espaços normativo-funcionais em que atua” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 75).

É importante ressaltar que essa primeira hipótese se fortalece na medida em que são afastadas as possibilidades da afetividade ser um elemento relacionado exclusivamente às relações interpessoais ou de exercício de poder ou de controle<sup>56</sup> na lógica de que o componente afetivo e o componente da ação – substrato da multifuncionalidade – também são considerados constituintes da ideia da inovação, como ideia que surge, se concretiza e floresce em um ambiente favorável como o do Chicão, dadas as expressões de sua subjetividade social.

Nessa primeira hipótese também se confirma o valor heurístico da teoria da subjetividade, uma vez que a afirmação desta somente é possível quando se toma por referência a categoria de subjetividade social

É possível, assim afirmar que dar continuidade ao projeto do Chicão, além de se constituir em afirmação de uma prerrogativa institucional, uma vez que é classificada como escola no caminho da inovação pelo Ministério da Educação, é elemento de constituição das expressões

---

<sup>56</sup> Essa possibilidade contraditória será analisada na segunda inteligibilidade.

da subjetividade social da escola, na seguinte linha interpretativa, como está sintetizado no Quadro 09:

**Quadro 09:** Características das ações das diretoras e expressões da subjetividade social do Chicão  
*Modelo Teórico – Inteligibilidade 1*

<i>Características das ações da direção escolar</i>	<i>Expressões da subjetividade social favorecedora da inovação</i>	<i>Hipótese 1 – Relação entre ações da direção escolar e subjetividade social favorecedora da inovação</i>
<p><b>Afetividade e Multifuncionalidade</b> da ação de gestão favorecedores da implantação e consolidação do projeto inovador</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disposição para o trabalho;</li> <li>2. Sentimento de orgulho em relação à escola;</li> <li>3. Intencionalidades no que diz respeito ao alcance de objetivos do PPP;</li> <li>4. Disponibilidade ao grupo;</li> <li>5. Respeito e Valorização dos Processos Históricos da Escola;</li> <li>6. Senso de Responsabilidade com a execução e continuidade dos projetos da escola.</li> <li>7. Transparência coletiva com o trato da coisa administrativa;</li> <li>8. Compromisso com o fortalecimento dos mecanismos democráticos na escola</li> </ol>	<p>Geração de Espaços Sociais de Emergência de Protagonismos na Comunidade Escolar</p>

#### **4.2. Segunda Inteligibilidade: sobre exercício de controles e vivência da hierarquia**

A entrada pelos portões do Chicão, pela primeira vez, dá a impressão, ao visitante, de que não se trata uma escola pública, na acepção do senso comum do termo no Brasil, em que se espera uma escola suja, mal arrumada, com pessoas desinteressadas. A escola conta com porteiros atenciosos, em qualquer dia da semana ou qualquer horário dos turnos matutino e vespertino e o saguão, passados os portões, hoje em dia trancados com cadeado após uma onda de assaltos na região e que atingiu a escola, aponta ao visitante um espaço amplo, iluminado, limpo e decorado.

O porteiro acompanha o visitante até o local de destino dentro da escola – invariavelmente acompanhado de Chica – a já mencionada cadela de estimação do Chicão. Uma primeira vista ao ambiente imponente, de dois andares, aponta para diferentes elementos que compõem o pátio frontal: uma imagem, de mais ou menos um metro, do santo católico Francisco em madeira, no sopé da escada, grafiteagem artística nas paredes e vasos de planta bem cuidados contrastam com o ambiente simples das construções de seu entorno, muitas delas sendo casas de tijolo aparente com grades de ferro sem pintura, além de portões de madeirite.

As salas de administração da escola, localizadas no pavimento térreo, próximas à entrada da escola apontam, em função das portas que vão se abrindo, sem indicação explícita, que o visitante deve passar pelos espaços de secretaria e salas de coordenação, supervisão e direção para ir até seu destino. Essa disposição de espaços chama a atenção por se caracterizar no que Garcia (2016), assessora externa do Chicão, que fez um estudo de caso sobre a utilização dos espaços na escola, aponta como uma configuração espacial caracterizada pela alta conectividade entre os espaços de sociabilidade e estudo, propiciando a apropriação por diferentes grupos. Os pátios e áreas abertas são espaços, que segundo a pesquisadora, apesar de alto controle visual, propiciam também alta integração dos grupos usuários do edifício.

Desde o início da pesquisa de campo percebi que os elementos relacionados aos controles exercidos na escola bem como a vivência das hierarquias institucionais se mostravam, ao mesmo tempo, um aspecto de contraste em relação aos objetivos propostos pela escola, em seu PPP e em seus projetos inovadores como também uma necessidade para a continuidade dos trabalhos no Chicão.

A noção de controle assumida aqui neste trabalho diz respeito a ações de fiscalização ou de monitoramento e avaliação de projetos (LANZ e TOMEI, 2014) relacionadas, no caso do Chicão, ao cumprimento de atividades escolares, seja envolvendo atividades burocrático-administrativas, seja nas relações entre pessoas, no que tange ao cumprimento de normas e regras.

O controle está relacionado, nas teorias de administração clássica, como já mencionado em capítulo anterior, como uma das funções da administração clássica – planejamento, organização, comando, controle e coordenação. As ações de controle estão diretamente relacionadas ao exercício das ações da direção escolar e são compreendidas a partir de possibilidades de configurações subjetivas da subjetividade social do Chicão. A base empírica para a construção destes são apresentados nesta inteligibilidade.

Assim como vinculamos a ideia de afetividade-multifuncionalidade como faces de uma mesma moeda no que diz respeito às características de ação da direção escolar no Chicão, a ideia da vivência da hierarquia aparece atrelada à noção de controle e está relacionada aos aspectos das ações da direção escolar que dizem respeito ao organograma funcional, que estabelece que é o diretor a autoridade máxima da instituição escolar, assessorado pela equipe de gestão e pelo Conselho Escolar.

Nessa perspectiva utilizo a expressão de Mitjans Martínez e González Rey (2017), quando comentam citação de Milan Kundera, sobre a definição de romance, para apontar os motivos pelos quais controle e vivência da hierarquia aparecem com destaque que justifica sua construção em uma inteligibilidade

A teoria da subjetividade expressa o espírito que o autor define como o do romance, no sentido de trazer para a pesquisa psicológica uma teoria capaz de acompanhar o mundo ambíguo, relativo e contraditório da existência humana. (MITJANS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 74)

Assim, as funções de controle e a vivência da hierarquia são apresentadas exatamente pelo caráter contraditório e ambíguo em que se expressam a ação das diretoras Clara e Cléo, que as exercem em termos singulares, relacionados à construção processual e histórica e, assim, marcam a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação do Chicão, como passo a apresentar agora.

Em uma primeira reunião de professores que participei no Chicão, ainda em 2015, no chamado *dia de coordenação*<sup>57</sup>, os alunos representantes do grêmio estudantil compareceram à reunião e, na hora de começar, um dos representantes comunicou à Clara que faria uso de um tempo da reunião para dar um aviso aos professores. A diretora aquiesceu e os docentes presentes também, sem qualquer tipo de manifestação verbal ou física que demonstrasse estranheza ao fato, dando mostras de que essa prática é comum na escola e que não são necessários maiores procedimentos burocráticos para solicitar espaço nas reuniões. Essa impressão da primeira reunião se confirmou, posteriormente, em dinâmica conversacional com Clara, quando questionei sobre como eram compostas as pautas de reunião. Clara esclareceu meu questionamento, dizendo que

---

<sup>57</sup> É o dia da semana dedicado às reuniões docentes de planejamento e/ou formação continuada.



*Clara: dependia da reunião, mas era meio senso comum na escola que o momento inicial de qualquer reunião estaria dedicado a informes e comunicações de qualquer segmento da comunidade, então quem tivesse algum assunto em especial, poderia aparecer e se colocar. A única regra consensual é que este momento não deveria ultrapassar dez minutos, pois poderia comprometer a pauta principal.*

Tive oportunidade de conferir esta prática em outros momentos de reuniões na escola em situações de observação participante e percebi que realmente é o que ocorre. O grupo ou o indivíduo interessado em comunicar algo aos participantes da reunião comparece ao local da reunião e conversa com o coordenador do evento, sem qualquer outra burocracia como comunicado formal de pauta prévia ou de aprovação por parte da direção.

Essa situação foi verificada em assembleia escolar, quando o grupo de teatro da escola, a partir de um aluno representante, deu notícia dos horários e datas de ensaios. Em outra reunião de coordenação, o professor coordenador do festival de curtas avisou sobre a confecção dos *banners* dos filmes e, em outra oportunidade, a vice-diretora abordou avisos a respeito das providências tomadas em relação ao assalto à escola que ocorrera há pouco tempo.

Esse tema, apesar de não parecer muito relevante no conjunto dos processos complexos vividos na realidade do Chicão revela aspecto de interesse no que diz respeito ao exercício de controle e às vivências de hierarquia por parte da direção escolar e que pode se constituir em elemento para a construção de indicador de aceitação de fluidez nas formas de controle das ações escolares, em que ora as regras são acordadas na comunidade, sem, entretanto, precisarem estar escritas ou serem afirmadas diariamente pelas instâncias detentoras de poder formal atrelado a cargos na estrutura funcional da escola, ora as regras são definidas de forma precisa e estabelecida com base em códigos, regulamentos e hierarquias.

Uma análise mais aprofundada de aspectos da constituição histórica da escola pode levar à compreensão mais ampla dos elementos que compõem este indicador. O convívio espontâneo, constante, não planejado e diuturno da diretora Clara em todo e qualquer espaço sugere que ela participa ativamente de todos os assuntos da escola, afirmando sua posição hierárquica de poder, apesar de apresentar flexibilização dos ritos hierárquicos, a exemplo da tradição instalada

da porta aberta, nos abraços e nas conversas sem hora marcada, como já foi mencionado na inteligibilidade 1.

Essa aparente liberdade no trato e nos relacionamentos é interpretada, contraditoriamente, como possibilidade estratégica de centralização do exercício das ações de controle e de vivência da hierarquia, e, tal qual a imagem de um polvo, que move todos os tentáculos ao mesmo tempo, a direção da escola, na gestão de Clara, assumiu tarefas em muitas as áreas e, esse fato, levou, em algumas vezes, à relativização de outras autoridades e responsabilidades, minando possibilidades de delegação de funções nos processos de gestão da escola.

Pode ser retomado aqui, também como elemento do indicador de fluidez, no caso no viés mais centralizador do controle das ações escolares, o fato da direção recém empossada criar o chamado *selfie da direção*, onde atua também na função de orientação educacional, como já analisado na inteligibilidade 1.

Concordando com González Rey (2015)

... as subjects, persons and groups do not have any control over the results of their actions. These results emerge as new social and individual subjective configurations organizes through a complex network of facts, which are beyond any subject's control.<sup>58</sup>( GONZÁLEZ REY , 2015, p.11)”

É percebido que a forma como Clara assume suas ações de gestão, na ideia de polvo, abraçando muitas atividades ao mesmo tempo, desempenhadas em diferentes contextos da escola, esse indicador de fluidez pode ser reiterado em outras situações de dinâmica conversacional – com a primeira diretora, Cléo e com a atual vice-diretora, além de ter surgido em situação de grupo focal com docentes, como passo a mostrar:



**Cléo:** *Não é fácil calibrar o que a gente exerce de autoridade e o que exerce de poder. Com autoridade, às vezes basta um olhar... Só com a lembrança da gente, o pessoal faz o que foi combinado. Quando tem que exercer o poder do cargo é mais complicado, pois daí a gente tem que estar presente o tempo todo. Eu tentava ir mais pela autoridade. Às vezes não dava. Às vezes precisava ser mais incisivo. Eu penso que o jeito da Clara era mais assim ...*

**Eu pergunto:** *Assim como?*

58 “Assim como sujeitos, pessoas e grupos não têm nenhum resultado sobre o controle de suas ações. Esses resultados emergem de novas configurações subjetivas sociais e individuais, organizadas por uma complexa rede de fatos que estão fora de qualquer controle subjetivo” (livre tradução)



**Cléo:** *Mais de estar presente o tempo inteiro... Pegar no pé. Ela mesma fala aquela conversa do Piaget e do Pinochet, não é?*<sup>59</sup>

**Eu:** *Quer dizer, então, que a Clara era mais autoritária?*

**Cléo:** *Existem jeitos diferentes de dirigir uma escola daquele tamanho. A Clara não gosta muito de delegar. Ela mesma prefere fazer as coisas. É um jeito, né?*

**Eu:** *Qual jeito? Pode explicar?*

**Cléo:** *De puxar as ações para você. De centralizar. Ela era muito mais Makarenko e eu Paulo Freire. Sempre foi assim*<sup>60</sup>.

**Eu:** *Mas Makarenko e Paulo Freire são as referências pedagógicas da formação acadêmica de vocês, não é? Como isso influencia na gestão?*

**Cléo:** *Não é diretamente na gestão, mas é na forma de ver a educação e daí para influenciar na gestão desse projeto de educação é um pulo! Makarenko, soviético... chama controle, disciplina... Já o Paulo Freire é mais a cara da educação popular, da autonomia, da libertação...*

**Eu:** *Isso então quer dizer que você encarava o Chicão mais como um círculo de cultura do Paulo Freire e a Clara como uma colônia do Makarenko?*

**Cléo:** *Isso. Isso mesmo. Você chegou no ponto: o cuidado, o compromisso e o amor com o Chicão são os mesmos, mas o jeito de lidar com isso sempre foi muito diferente.*

Também a vice-diretora, recém empossada, depois da gestão de Clara, afirma, em dinâmica conversacional que trata do assunto:

**Vice-diretora:** *Cléo e Clara plantaram a semente do Chicão e a gente não pode deixar morrer. Agora tem que cuidar. Aparar os galhos, regar, cuidar das mudas... A Clara assumia tudo, ela centralizava tudo. O controle era cerrado. Isso era bom de um lado, pois os projetos da escola continuam existindo, mas era ruim de outro. Ela assumia muita coisa, queria sempre vigiar tudo de perto...*

<sup>59</sup> Essa referência emblemática usada por Clara apareceu diretamente em suas expressões, para mim, tanto em dinâmicas conversacionais, quanto mencionada por outros membros da comunidade escolar.

<sup>60</sup> Cléo faz referências aos autores preferidos de ambas, que serão objeto de análise nesta construção da informação.



**Eu:** Vigiar? Como era isso?

**Vice-Diretora:** Não é vigiar no mau sentido. É no bom sentido, entende? Como mãe? Que cuida da cria?

**Eu:** Tem algum jeito de vigiar que seja bom?

**Vice-Diretora:** Tem sim. Tem aquele que é de cuidado, que é prá tudo dar certo. A Clara vigiava de perto e eu acho que é por isso que o Selfie existe hoje, apesar de muita gente ter trabalhado contra.

**Eu:** Como assim?

**Vice-Diretora:** Ah, você sabe. Aqueles professores mais tradicionais... Achavam que não precisava do selfie e a desculpa é que era meio bagunçado, pois a Clara cuidava de tudo sozinha e é claro que ninguém dá conta. Agora a gente conseguiu ter uma coordenadora prá isso. A coordenadora faz um meio de campo muito bom com os alunos, os professores e a direção e o resultado é que o selfie agora tem mais adesão.

A professora que assumiu o Selfie, como coordenadora, faz o seguinte depoimento, durante uma dinâmica conversacional:



**Coordenadora do Selfie:** É a primeira vez que tem um coordenador só para o Selfie. Essa não é uma função tradicional. Acho que a Regional de Ensino nem entendeu direito, pois nem mandaram mais orientador educacional, que tem vaga aberta e nem tem mais função para coordenador pedagógico... e o Chicão teria direito a mais três ainda, pois temos muitos alunos... Mas é muito necessário. Ou alguém assumia a coordenação do selfie ou o selfie acabava. No começo do ano a direção nova planejou ter dois coordenadores, mas daí deu baixa no corpo docente e meu colega coordenador teve que voltar prá sala de aula. O trabalho de coordenar o selfie com 1800 alunos, mais de 50 atividades diferentes, com protagonismo de alunos e da comunidade e agora organizado com inscrição, com frequência obrigatória é muito pesado... Mas a gente vai levando. Nesse ano (primeiro semestre de 2017) já estamos no terceiro módulo e parece que a coisa tá funcionando... A avaliação que vamos fazer no fim do semestre vai dar uma visão mais clara, mas para mim está valendo ter mudado



*um pouco. Acho que agora a gente controla mais. Controle não é bom, né? Mas é um jeito de manter a coisa funcionando.*

**Eu:** *Por que controle não é bom?*

**Coordenadora do Selfie:** *A gente fala muito de autonomia dos alunos, fala de liberdade, fala de responsabilidade... Mas os meninos chegam aqui com outro modelo de escola. Não entendem que eles são parte da coisa, que o Chicão é pra eles. O primeiro ano (do ensino médio) dá mais trabalho. Eles são muito imaturos. No primeiro ano, eles não entendem a proposta da escola. Mas a gente não desiste. Essa escola é um sonho que se fez acontecer. Então a gente cuida dele e cuida dos meninos que estão aqui. Quando chega no segundo ano já fica tudo mais fácil. Os meninos aderem às propostas, eles propõem, eles já fazem parte de tudo.*

**Eu:** *E no terceiro ano?*

**Coordenadora do Selfie:** *Ah! Aí é uma delícia! Daí eles tão junto.*

**Eu:** *Como assim?*

**Coordenadora do Selfie:** *No terceiro ano eles já sabem que a coisa funciona. E quando tem problema, resolve mais fácil se ajudar. E eles ajudam inclusive a cuidar dos mais novos.*

Nesses trechos de informação o controle e a vivência da hierarquia continuam sendo o foco, em explicitação da forma fluída em que esta dupla face do exercício da direção escolar se manifesta: de um lado, a necessidade de controle e da afirmação da hierarquia, de outro lado, a abertura e a flexibilidade no trato com as hierarquias.

Essa contradição aparece como um movimento da subjetividade social, reafirmando o indicador da aceitação dessa fluidez como uma característica das expressões da subjetividade social e, ao mesmo tempo, levando à construção de outro indicador que está atrelado às representações construídas a respeito do Chicão como escola alternativa pela comunidade interna e externa, entendendo por alternativa uma escola que se assume enquanto inovadora e também é reconhecida externamente como aquela que quebra padrões, que propõe projetos pedagógicos que desafiam os modelos tradicionais de ensino, se chocam com as constatações cotidianas de que para manter as ideias inovadoras é necessário interceder nos processos com ações de

controle que, infere-se nas expressões, são consideradas *autoritárias, mas um mal necessário*, como é possível perceber nesta fala de um professor de artes, durante sessão de grupo focal<sup>61</sup>.

A questão das representações da escola enquanto alternativa, diferente, pode ser construída enquanto indicador de expressão da subjetividade social da escola<sup>62</sup>.

Em levantamento realizado por meio de questionário respondido (anexos, instrumento 7) pelos alunos do Chicão e posteriormente trabalhado em grupo focal, emergiram as expressões:



**Aluno do 2º. ano:** *a escola é diferente, mas tem regras; A gente escolhe o que fazer no selfie, mas tem que fazer; Se não participar do selfie leva falta, vai se explicar na coordenação; No começo a gente acha que é só brincadeira, mas depois vê que é sério; Liberdade? Nem tanto quanto eu imaginava antes de estudar aqui;*

Questionados a respeito dessas ações de controle e da organização, todos os alunos presentes em grupo focal<sup>63</sup> concordaram que é necessário ter controle e comando, ressaltando que o *selfie* mais rigoroso é também mais produtivo.

Em conversa informal com duas mães que aguardavam na antessala da direção, questionei a respeito do selfie. Uma das mães, de aluno do 3º. Ano, comentou:



**Mãe:** *antes eu não sabia direito o que eles faziam. Eu achava que era meio perda de tempo. Agora eu já vi que tem inscrição e tem frequência e minha filha está aprendendo umas coisas boas. Outro dia ela me ensinou a fazer uma... como é o nome daquela coisa redonda... colorida?*

**Eu ajudei:** *Mandala?*

**A mãe replicou:** *Isso. É de bambu fininho e barbante, bem colorida. As vizinhas gostaram. A gente até pensou em começar a fazer para vender na feirinha.*

<sup>61</sup>Realizada em agosto de 2017.

<sup>62</sup> Este indicador será fortalecido em sua construção na inteligibilidade 3

<sup>63</sup> Realizado com 17 alunos, em agosto de 2017

A outra mãe, de um estudante do 1º. Ano, comentou que, no início do ano, não entendia o motivo pelo qual em alguns dias, as aulas eram diferentes, mas depois que soube que seu filho estava aprendendo xadrez com um colega e que tinha horário para começar e para terminar, ficou mais tranquila.

Avançando mais na compreensão sobre a inteligibilidade 2, que trata de controles e vivência das hierarquias, é possível perceber que as diferenças expressas nas ações de gestão de Clara e Cléo em seus mandatos como diretoras aparecem, em diferentes expressões nas informações coletadas, indicando que a contradição *mais controle x menos controle, mais hierarquia x menos hierarquia* acaba por se refletir em elemento de debate cotidiano, transmutados em exemplos de ações concretas na escola que apontam uma preocupação existente na comunidade escolar e que, de uma forma ou de outra, esses debates têm referências teóricas, implícitas ou explícitas.

Essas diferenças se traduzem em uma espécie de necessidade da justificação dos motivos pelos quais controles e hierarquias são vivenciados na escola e como são vivenciados. **Clara-Makarenko e Cléo-Paulo Freire** apontam para um **indicador**, traduzido em configurações subjetivas da subjetividade social da escola, de **interesse por reflexões e questionamentos coletivos sobre a escola**.

Para mostrar uma das bases empíricas desse indicador, relato que uma professora de geografia, que está na escola há menos de um ano, em sessão de grupo focal<sup>64</sup>, ressaltou que, diferentemente de outras escolas em que já trabalhou, no Chicão as reuniões pedagógicas falam muito do projeto pedagógico e citam muitas referências. Segundo ela:



**Professora de Geografia:** *Estou tendo que estudar de novo as coisas que vi na faculdade, nas disciplinas da licenciatura. Pensei que nunca mais precisasse disso, mas essas teorias de sociologia, de filosofia, de educação são conversadas o tempo todo. Prá ficar por dentro, preciso estudar.*

**Eu questionei sobre o que ela tem estudado e ela responde:** *Um pouco de tudo. Tem o Paulo Freire, tem o Pacheco, tem o Gramsci e uns outros que ainda nem sei direito o nome...*

<sup>64</sup> Realizado com 13 professores, em agosto de 2017

Entretanto, no sentido de aprofundar a compreensão desses elementos que estão entremeados nas expressões da comunidade escolar a respeito de controles e hierarquias no que se refere aos referenciais teóricos presentes no cotidiano da escola, é importante retomar fatos da história do Chicão, pois existem elementos na gênese institucional que apontam para as relações entre a ação de gestão da escola e a constituição das configurações da subjetividade social da escola.

Um indicador que emerge nesse ponto diz respeito ao fato de que o debate de posições teóricas sobre o projeto pedagógico e conseqüentemente sobre ações pedagógicas e de gestão refletem **a necessidade de assumir posicionamento crítico** por parte da comunidade escolar é compreendido como uma expressão das configurações da subjetividade social do Chicão e envolve as representações emergentes e contraditórias de que o Chicão, de um lado é uma escola inovadora, e, no senso comum, caracterizada por quebrar paradigmas e avessa a controles e hierarquias e de outro lado, que pelo fato de ser uma instituição escolar formal, exerce mecanismos de controle para que suas ações tenham êxito.

É importante lembrar que a primeira equipe do Chicão foi composta por Cléo (na direção), Clara (supervisão pedagógica), um vice-diretor e mais cinco professores. Essa equipe inaugurou as aulas na proporção de apenas cinco professores atuantes para lidar com dez turmas de cerca de 30 alunos cada uma.

Numa lógica aritmética simples, os cinco professores davam aulas integradas, juntando turmas, trabalhando com 300 alunos em uma única estratégia possível, a da interdisciplinaridade - ideia fundante da criação do Chicão, que acabou se mostrando, mais que um princípio pedagógico, como uma necessidade de sobrevivência no início das atividades da escola. A interdisciplinaridade combinada com a ideia do trabalho multifuncional, apontam para a compreensão da complexidade inerente à constituição histórica e cultural dessa realidade escolar singular.

Nesse sentido são reafirmados, nessa recuperação de memória, elementos da primeira inteligibilidade que apontam outra vinculação da multifuncionalidade como característica da ação das diretoras da escola que se mesclam com elementos de referencial do projeto pedagógico e que aparecem, no momento atual, como indicadores de interesse por debates sobre referenciais e da necessidade, expressa nas configurações subjetivas de subjetividade social, de assumir posicionamento crítico frente às ações e projetos desenvolvidos na escola.

A interdisciplinaridade e a multifuncionalidade aparecem na escola, desde sua criação, como elementos de sua gênese, e concordando com González Rey (2016) quando comenta que

la subjetividad y la cultura aparecen de forma simultánea y tienen una relación recursiva, pues la propia cultura es una producción subjetiva, que se torna objetiva ante la emergencia de cada nuevas generación humana, que nace dentro de una cultura conformada como su mundo, y al mismo tiempo, es creadora de nuevas producciones culturales em el curso de su desarrollo (GONZÁLEZ REY, 2016, mimeo, s/p)<sup>65</sup>

Entende-se que o projeto pedagógico e as vivências cotidianas na escola reflitam a dinamicidade, as contradições e o movimento permanente de aprofundamento de posições críticas e de busca de equilíbrio entre essas posições.

Nesse cenário de movimento é compreensível que expressões da comunidade escolar apontem, comumente, para ações de gestão do Chicão em seu início, como marcantes de seu processo constitutivo. Quando a diretora, no caso Cléo, estava com os alunos, exercendo o papel de docente, nos primeiros tempos da instituição, outros membros da equipe assumiam funções da direção. E vice-versa. Aliada aos elementos construídos anteriormente em relação à afetividade e multifuncionalidade, a ideia de boa convivência da comunidade com a flexibilidade nos arranjos hierárquicos é exemplificada no trecho de informação seguinte, que se deu em conversa informal, em momento de cafezinho na sala de professores:

**Professor:** *Você está estudando coisas de gestão aqui, não é? Então já ouviu falar na Cleara?*

**Eu:** *Cle-a-ra? Não. Não conheço.*

**Professor –** *Conhece sim. É a mistura da Cléo e Clara. Elas são o lado A e lado B. Igual um disco das antigas...*

**Eu –** *As duas diretoras então... são parecidas? Têm um jeito parecido?*

**Professor:** *Não, não mesmo... Como gente, nunca vi mais diferente. Mas como diretoras... as duas não negam fogo. Pau prá toda obra! Elas sempre fizeram tudo. De tudo. O tempo inteiro. E acabaram fazendo a gente embarcar junto.*

**Eu:** *Embarcar junto? Como assim?*



<sup>65</sup> A subjetividade e a cultura aparecem de forma simultânea e têm uma relação recursiva, pois a própria cultura é uma produção subjetiva que se torna objetiva ante a emergência de cada nova geração humana que nasce dentro de uma cultura conformada com seu mundo e, ao mesmo tempo, é criadora de novas produções culturais no curso de seu desenvolvimento (livre tradução)

**Professor:** *Eu antes era só professor de física. Agora ensino também como plantar orquídea. Pode isso?* (deu uma risada, um tapinha no meu ombro e se afastou).

A expressão espontânea desse professor, o jeito informal, a vontade de me contar essa história e o próprio conteúdo da conversa reforçam o indicador de que há uma atenção dos professores em relação à importância de elementos associados tanto à gênese institucional, reforçando indicador apontado na inteligibilidade 1, sobre o respeito e a valorização da história da escola e sobre a importância adquirida, ao longo da constituição histórica do Chicão a respeito das figuras de Cléo e Clara, no que diz respeito ao significado disso para as vivências da comunidade na escola e que esse indicador aponta para a interpretação de que os estilos de gestão diferentes são aceitos, desde que seja possível convergirem para objetivos estabelecidos, reafirmando a ideia de aceitação da fluidez no trato com questões relacionadas.

A ideia de fusão dos nomes das duas diretoras no acrônimo *Cleara* traduz, ao mesmo tempo, a ideia de unidade e diversidade.

Na perspectiva de aprofundar a compreensão sobre entrelaçamentos entre controles e hierarquias é necessário ressaltar a importância que os referenciais teóricos, acadêmicos ou aqueles que, de alguma forma citam autores já mencionados, assumem no cotidiano da escola. No Chicão é expressivo o quantitativo de docentes que possuem cursos de especialização, mestrado e doutorado, correspondendo a mais de 50% dos docentes. Esse dado, em si, não representa alguma distinção dessa escola em relação a outras que tenham corpo docente menos qualificado academicamente, mas pode ajudar a explicar o fato de que debates teóricos se sobressaem especialmente quando oportunizadas por discussão do projeto pedagógico, como presenciei em diferentes oportunidades de participação em reuniões de coordenação pedagógica.

Em diferentes ocasiões, durante o ano de 2016, participei de reuniões para revisão do projeto pedagógico da escola. Em debate estabelecido em reunião ocorrida em abril de 2016, tratando dos projetos prioritários da escola e revisando o formato do *selfie* (que até então não tinha esse nome) aconteceu a seguinte discussão:



**Professora de Português e Dança:** ... mas o nosso projeto pedagógico está mais referenciado em quem? Essa briga aqui é antiga... A bem da verdade eu acho que a gente está diversificando a conversa. Agora tem essa metodologia ativa do José Moran, tem a escola da Ponte do Pacheco, tem a escola única do Gramsci.

**Orientadora Educacional:** ... E tem a ideia de escola do Chicão?

**Professora de Português e Dança:** É aí que a gente tem que chegar. Qual é a nossa visão de escola. Ficar repetindo citação dos outros... não é bem nosso modelito (risadas).

**Clara:** Vocês sabem que a gente tem que estudar mais. Mais do que já estudou. Agora tem essa coisa da inovação. Vamos então fazer de novo aquele projeto de estudos coletivos? A gente já fez isso, já estudou os autores.

**Professor de História – Atual Diretor:** É isso. Tem que discutir mesmo. Tem diferenças profundas nas ideias dos modelos de escola aqui dentro e nosso PPP reflete isso. Essa mistura teórica tem que ser esclarecida e nossos alunos também têm que participar disso, saber argumentar, se não, qual é a contribuição deles?

Este trecho de informação pode apontar para alguns indicadores já expostos – como o do interesse da comunidade por reflexões e questionamentos coletivos sobre a escola e da necessidade da comunidade, de assumir posicionamento crítico. Nessa linha de interpretação existe a possibilidade de considerar a hipótese de que as hierarquias, no Chicão, não são definidas apenas pelos poderes autorizados por cargos ocupados, mas também por conhecimento, experiência e formação acadêmica os elementos valorizados no exercício da ação de direção no Chicão, sendo esta a hipótese que se afirma quando é feita a análise dos elementos constituintes da inteligibilidade 2.

Em outros referenciais teóricos que estudam as organizações e que analisam bases de poder (FRENCH e RAVEN, 1959; JOHNSON e PAYNE, 1997; JOHNSON E SCHOLLAY, 2000), este viés do exercício de poder e autoridade é tomado como elemento de racionalidade externa à constituição dos grupos, muitas vezes reforçado pela dualidade entre exercício de poder individual e reconhecimento do grupo, categorizados previamente, em tipos de bases de poder exercidas, como, por exemplo, as bases de poder de especialista, de coerção, de recompensa.

Na perspectiva da teoria da subjetividade o entendimento é que todo exercício de poder ou de

autoridade está implicado na complexidade dos processos de constituição dos grupos, na perspectiva da indissociabilidade entre individual e social (GONZÁLEZ REY, 2004 a ; 2004b; 2007 a; 2008 a; 2012 e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ-2017 ) e na constituição dos processos históricos relacionados à instituições singulares que constroem suas histórias, entendidas em perspectiva de dinamicidade.

Um indicador que vem apoiar a construção da hipótese mencionada está no fato de que, como já foi apontado, a valorização do conhecimento acadêmico em educação é elemento importante das expressões da subjetividade social do Chicão está descrito na informação que relato na sequência.

Em determinado momento do ano escolar de 2015 foi levantada a possibilidade da escola assumir o projeto *Escolas em Transição*, encabeçado pelo educador português Luiz Pacheco, mentor da Escola da Ponte, de Portugal, cuja adesão estava sendo estimulada pela Secretaria de Educação.

A proposta foi levada à Assembleia Escolar e rechaçada pela quase totalidade dos presentes, na lógica de que os referenciais de Pacheco podem se somar às construções já feitas no Chicão, mas não se sobrepõem a elas, uma vez que o Chicão, desde sua constituição como instituição, está construindo seus próprios referenciais.

Esse fato, que corroborado pela constatação de que no Chicão *as pessoas fazem muitas leituras e estudam o que fazem* - como mencionado por uma aluna, após participar de uma assembleia escolar - pode ser acrescido à mesma lógica de que, se as diretoras expressam identidades teóricas claras, o posicionamento autônomo e crítico também é expresso por docentes e, muitas vezes, também por alunos e outros servidores técnicos, sendo considerada um indicador de expressão da subjetividade social do Chicão.

Esta linha interpretativa pode ser esclarecida a partir do relato de experiência que foi adotada durante cerca de um terço dos nove anos de existência da escola, quando a equipe de direção, professores, voluntários, técnicos educacionais, tais como supervisor e orientador, além de alunos representantes de turma constituíram grupos de estudo para aprofundar referenciais teóricos que subsidiassem a construção da proposta pedagógica do Chicão.

As reuniões desse grupo eram quinzenais e a regra básica estabelecida era que cada participante estudasse um referencial trazido por outro colega e se colocasse em situação de debate no sentido de *aprofundar a compreensão do ponto de vista do outro*, como relatou Cléo.

Na época, além dos autores já mencionados – Makarenko e Paulo Freire, também Gramsci, Saviani, Gadotti, Libâneo, Vigotsky, Marx e Dewey foram trazidos ao debate. Questionei Cléo

e, em momento diferenciado repliquei os mesmos questionamentos à Clara, em situação de dinâmica conversacional:

**Eu:** *Mas, no fundo, não ficou a voz da diretora Cléo como a mais importante, colocando Paulo Freire na frente?*

**Cléo:** *(entre risos) Nossa! Seria muito bom, mas não rolou... O pessoal aqui tem opinião. Meu Paulo Freire foi muito surrado até conseguir introduzir alguns conceitos na proposta pedagógica. Não pense que por ser diretora a turma aceitava fácil minhas concepções.*

**Clara:** *Eu tenho um guru...um guru religioso, intelectual. Que não é do Chicão. E ele me introduziu as ideias e as obras do Makarenko. Eu trouxe para cá. O pessoal estudou, se aprofundou, debateu, mas não colou tudo, não...*

**Eu:** *Então é possível afirmar que a posição de diretor não garante supremacia na condução do projeto pedagógico?*

**Clara:** *Pode, pode afirmar isso sim. Algumas coisas o pessoal escuta, mas no fundo, o mais importante mesmo é a participação.*

**Cléo:** *Sim, diretor no Chicão não fecha questão. Propõe questão. O nosso projeto pedagógico é um mexidão de muita visão teórica, mas que faz todo sentido porque é um retrato das diferentes visões que existem aqui e elas se encontram porque traduzem o que se passa na escola.*

**Eu:** *E essa preponderância das opiniões do coletivo... tem outro exemplo?*

**Cléo:** *Tem o exemplo do uniforme.*

**Eu:** *Uniforme?*

**Cléo:** *Sim, eu desenhei a primeira logo<sup>66</sup> (Fig. 06) da escola, aquela da pombinha. Em uma situação de conflito, um aluno se sentou na minha frente e desenhou a logo desejada. Agora, a escola tem duas logos. Tem vários uniformes. Direção aqui não é posto, é conquista.*



<sup>66</sup> A variedade de logomarcas da escola, dentro do contexto das visualidades que marcam características do Chicão que serão abordada no estudo da Inteligibilidade 3 – Pertencimentos e fazer diferente / fazer diferença



**Figura 06** – Logomarca da escola em blusa de uniforme  
Arquivo pessoal – jun/2016

Na construção dessa inteligibilidade é importante ressaltar que, se participam das expressões da subjetividade social do Chicão, a aceitação da multifuncionalidade como expressão de afetividade na ação das diretoras, a lógica de aceitação não se replica quando o caso é afirmação de posturas teóricas e ideológicas. Compreendo que mais um indicador que pode ser construído a partir dos trechos de informação apontados anteriormente está relacionado com outros já apresentados como a do interesse por reflexões e questionamentos coletivos sobre a escola, sendo que a necessidade de assumir posicionamento crítico mas vai mais além, pois esta interpretação pode levar à construção de que o espírito de contestação e a insubordinação às hierarquias estabelecidas fazem parte das expressões da subjetividade social do Chicão.

Esse indicador pode ser identificado tanto internamente, pelos elementos já registrados como pode também ser analisado na relação da comunidade do Chicão em relação aos sistemas externos, por exemplo, no caso tratado a respeito da possibilidade de corte de professores.

Este fato este que surgiu em determinado momento do segundo semestre de 2017, quando, comunicada de medida governamental iminente, a assembleia escolar se reuniu e deliberou por diferentes tipos de mobilização que traduziram inconformismo em relação a medidas

verticalizadas tomadas pela PPP DNA Chicão, SEDF, 2015. Nessa mesma semana, em setembro de 2017, o diretor atual da escola solicitou e compareceu em reunião para negociar alternativas com o secretário adjunto, foi escrita e divulgada carta de repúdio sobre as medidas de cortes de docentes, à comunidade e foi feita uma passeata de protesto de alunos, pais, servidores técnicos e professores saindo da escola em direção à regional de ensino de São Sebastião.

Em nível interno, Makarenko e Paulo Freire, trazidos pelas duas diretoras, são aceitos, desde que sendo debatidos e colocados ombro a ombro com outros teóricos introduzidos pelo corpo docente e técnico administrativo. A logomarca da pomba desenhada pela diretora Cléo convive com a carranca do São Francisco, desenhada por um aluno.

Tomados, portanto, esses elementos, é possível sintetizar, no quadro abaixo, como se dariam os elementos relacionados a controles e vivências das hierarquias na perspectiva de base para expressão de configurações subjetivas da subjetividade social do Chicão, conforme Quadro 10:

**Quadro 10** - Características das ações das diretoras e expressões da subjetividade social do Chicão  
*Inteligibilidade 2 – Exercício de Controle e Vivência da Hierarquia*

<i>Características das ações da direção escolar</i>	<i>Expressões da subjetividade social favorecedora da inovação</i>	<i>Hipótese 2 – Relação entre as ações da direção escolar e subjetividade social favorecedora da inovação</i>
Exercício de Controle e Vivência das Hierarquias como elementos da ação de gestão favorecedores da implantação e consolidação do projeto inovador	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aceitação de fluidez nas formas de controle;</li> <li>2. Visão crítica sobre contradições nas representações sobre o Chicão: escola <i>alternativa</i> x escola <i>controladora</i>;</li> <li>3. Interesse por reflexões e questionamentos coletivos sobre a escola;</li> <li>4. Necessidade de assumir posicionamento crítico;</li> <li>5. Valorização pela diversidade de conhecimentos acadêmicos em educação;</li> <li>6. Espírito de contestação e insubordinação às hierarquias estabelecidas.</li> </ol>	Abertura do grupo à existência de diferenças e contradições entre posicionamentos sobre a escola e sua condução

### **4.3. Terceira Inteligibilidade: pertencimento à escola e desafios de fazer diferente / fazer diferença**

A inteligibilidade 3, na mesma lógica das inteligibilidades anteriores, buscou elementos relacionados à compreensão da ação das diretoras na perspectiva da teoria da subjetividade, em que a não linearidade e constituição mútua, processual e histórica podem estar relacionadas à constituição da subjetividade social do Chicão, enquanto favorecedora da inovação (GONZÁLEZ REY, 2005; 2007; 2013; 2014 e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A partir dos primeiros contatos com a direção da escola, na gestão de Clara e, posteriormente, em contatos com Cléo, sobressaiu a ideia de que o sentimento de pertencimento à escola e a importância desse sentimento para as duas diretoras, assim como o desafio auto imposto de fazer diferença naquela comunidade e ao mesmo tempo de fazer diferente no *modus operandi* da escola estão entre os elementos que marcam sua ação,

A partir, portanto, do material empírico produzido a partir de pesquisa de campo, passo a tratar dessa inteligibilidade em formato de construção de indicadores e geração de hipóteses, conforme preconizado pela epistemologia qualitativa que suporta, em termos de orientação metodológica, estudos sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Em reunião de coordenação pedagógica convocada pela diretora Cléo, no mês de março de 2016, tive oportunidade de conduzir uma dinâmica com o grupo de professores a respeito do certificado<sup>67</sup> conferido ao Chicão pelo Ministério da Educação em janeiro de 2016 e que atestou que essa escola ***apresenta plano de ação consistente no caminho da inovação e criatividade na educação básica.***

Meu primeiro questionamento ao grupo foi a respeito do significado do certificado para cada um deles e pedi que anotassem as cinco primeiras palavras que lhes ocorressem no verso da folha<sup>68</sup>. O resultado dessa primeira dinâmica conversacional coletiva e que contou com a participação de 29 professores, resultou em informações relevantes e que se constituíram em

---

<sup>67</sup> Certificado reproduzido no Capítulo 3, página 78 deste trabalho.

<sup>68</sup> A estratégia utilizada para a dinâmica conversacional coletiva, foi denominada, por mim, de *Mapeamento de Expressões* e foi concebida no sentido de aproveitar a oportunidade de uma ocorrência extemporânea simultânea ao processo de construção do cenário social.

elementos fundamentais para dar sequência às conversas e vivências minhas e do grupo em torno do foco desta pesquisa.

Dei a esse instrumento de pesquisa a denominação de *mapeamento das expressões* e a anotação, voluntária, das expressões escritas foi feito, pelos presentes, em *flipchart*. O trabalho coletivo resultou no seguinte quadro construído coletivamente durante a reunião e que se referiu, basicamente, a dois grandes blocos de expressão: as que associam a inovação a desafios presentes e futuros e a expressões que associam a inovação aos sentimentos de autoestima e pertencimento ao grupo e à escola.

**Quadro 11:** Mapeamento de Expressões em Relação à Inovação

<i>Tema</i>	<i>Expressões</i>
<b>Desafios presentes e futuros</b>	Novo, mudança O que virá Chegando lá, cem metros com barreiras, desafios Ir em frente Construção, proatividade
<b>Autoestima e pertencimento ao grupo</b>	Depende de nós Autoestima Distinção Sentimentos intensos, envolvimento emocional Pertencer, pertencimento

O processo de organização das expressões, a partir das palavras registradas em painel construído durante a sessão foi gerando questionamentos de minha parte para o grupo e entre membros do próprio grupo e geraram alguns diálogos podem ser considerados emblemáticos no que diz respeito às expressões de participantes do grupo em relação aos elementos expostos:

Dois indicadores que podem ser construídos a partir das expressões geradas nessa dinâmica conversacional coletiva é de que a convivência com o novo e a persistência em relação aos desafios a serem enfrentados são presentes ao longa da história do Chicão e das experiências dos membros de sua comunidade.

Elemento que reitera este indicador vem de informações extraídas da fala de um dos docentes da equipe pioneira da escola e que agora tem cerca de 40 anos de idade e 17 de docência.



**Professor:** *a escola era conhecida, na Secretaria de Educação, como o Centro Educacional São FranCIRCO (em jogo de palavras com o nome oficial da escola) pois alunos e professores mais se divertiam do que trabalhavam ou estudavam. No começo eu ficava bastante incomodado com isso. Parecia que o trabalho da gente não era sério. Hoje em dia, vendo essa garotada toda que a gente formou, que foi para a universidade, que trabalha, que tem uma vida decente, que virou artista ou que sustenta a família como jardineiro ou funcionário do comércio e vendo esses professores novos com o maior gás, eu acho que valeu a pena. Esse certificado é bacana, mas só registra uma coisa que não é novidade. A gente aqui sempre soube, desde o começo, que o Chicão nasceu para ser diferente. A gente quis que o Chicão fosse diferente.*

Perguntei a ele, nesse momento, como entendia o fato de ser diferente. Ele respondeu, com o olhar vago, sem fixar em nenhum ponto:



*Ser diferente, no fundo, é ser a gente aqui mesmo. É uma sensação de peso, de responsabilidade. Eu sei que não posso levantar de manhã e dar minha aula de qualquer jeito, fazer qualquer coisa. É alguma coisa que tem que ser alimentada, todo dia. A garotada vem prá cá e espera esse diferente, mas tem que falar para eles – e eu falo isso todo dia – que a gente só faz uma escola diferente junto.*

Essa linha construtivo-interpretativa reafirma os indicadores de que as configurações da subjetividade social são constituídas pela aceitação de que a convivência com o novo, o diferente e a persistência em relação aos desafios são fatos do cotidiano da escola.

Assim é possível reafirmar que as representações sobre o Chicão como uma escola diferente, inovadora, alternativa, aparecem como um indicador que pode ser compreendido como uma expressão da subjetividade social favorecedora da inovação. As concepções sobre o Chicão, que partem de outras escolas e da secretaria de educação, por exemplo – combinam com as representações formadas pela comunidade recém chegada à escola, mas contrastam com as representações construídas dentro da própria escola.

Tome-se, por exemplo, a conversa informal de um colega meu, pesquisador e professor da secretaria de educação há mais de 20 anos e que, quando soube que minha pesquisa de campo seria feita no Chicão, comentou:



**Professor da SEDF:** *Ah! O Chicão é aquela escola bem alternativa em São Sebastião, é todo mundo “pode-creer” (fazendo um gesto de paz e amor com a mão). Aliás, você vai se sentir em casa. É só mostrar suas tatuagens e você ganha a simpatia do povo! (risadas...)*

Essa fala reafirma em expressões e gestos a representação a respeito do Chicão que pode ser interpretada como aquela escola em que impera a cultura alternativa e uma visão mais tradicional de escola pública. A menção sobre as minhas tatuagens está relacionada ao visual mais alternativo e menos formal de muitos professores e alunos, que compõem um quadro estético próprio do Chicão.

Este é um elemento que pode se somar ao conjunto de indicadores já trabalhados e que está relacionado às ações da direção escolar: duas diretoras formadas em artes impõem, à escola, estéticas e visualidades alternativas, num estilo mais despojado e mais distanciado dos formalismos que caracterizam ambientes escolares em geral. Essa informação se conecta a outra, que passo a relatar na sequência.

Aconteceu, em 2017, uma situação de reunião em que acompanhei o diretor atual da escola<sup>69</sup>, para conversar com o secretário adjunto de educação, juntamente com o diretor da regional de ensino de São Sebastião. A conversa girou em torno das peculiaridades do Chicão e o secretário adjunto, que tem longa experiência como diretor de escola na PPP DNA Chicão, SEDF, 2015 comentou, a partir do momento em que o diretor questionou sobre possível corte de professores, sendo travado o seguinte diálogo:



**Secretário Adjunto da SEDF:** *Sim, eu entendo que o Chicão é diferente. Eu sei. Todo mundo na SEDF sabe, mas é preciso formalizar. Vocês podem escrever o projeto. Aliás, registrar o que já está sendo feito há muito tempo e dar entrada na regional de ensino. Na secretaria tem uma área de projetos especiais, inovadores. É lá que a gente vai resolver essa questão.*

**Diretor da Regional de São Sebastião:** *Sim, assim a gente pode fazer alguma coisa, dar um tratamento diferenciado. Eu fui professor no Chicão, de história (se dirigindo a mim) e sei que a escola é diferente.*

<sup>69</sup> A reunião aconteceu para discutir a manutenção do quantitativo atual de professores, uma vez que houve um planejamento da secretaria de educação de reduzir o corpo docente, e isso inviabilizaria *o selfie*;

**Diretor atual do Chicão:** *Mas a gente já tem até certificado de inovação do MEC. Vamos perder mais tempo para escrever outro projeto? A SEDF sabe o que a gente faz, mas parece que não entende...*

Essas expressões apoiam a construção do indicador de que as representações externas sobre o Chicão apontam para o reconhecimento da escola como inovadora, diferente, que realiza projetos diferenciados de outras escolas.

Importa associar a estes indicadores, expressão da diretora Clara em redação produzida a pedido desta pesquisadora, sobre o tema “**Trabalho e Vida**”, em que os componentes relacionados ao fazer diferente e a fazer diferença na vida das pessoas, por meio do trabalho em educação é algo intencional e deliberado em sua ação pedagógica:



**Clara:** *Não há razão de viver se não for para melhorar a vida dos outros, de algum jeito. Na educação, apesar de todos os problemas, a gente trabalha com gente. É diferente de trabalhar num escritório, num banco. Esse é o grande diferente. Na escola a gente tem que conviver com os outros o tempo inteiro. Isso é bom. É difícil, mas é bom. Eu não me realizaria se não fosse para trabalhar com gente, junto com gente. E aí, tem que mudar todo dia. Gente muda todo dia. Eu mudo todo dia.*

Voltando àquela sessão de mapeamento das expressões sobre o certificado de inovação mencionado anteriormente e reafirmando o indicador relacionado à persistência em relação aos desafios registro que uma professora, jovem na casa dos 20 anos e que está no Chicão há pouco tempo, comenta que, desde os tempos do estágio no curso de licenciatura, ouvia falar do Chicão e tinha muita vontade de trabalhar em uma escola que diziam que era inovadora e conta:



**Clara:** *Quando fiz o concurso para professor temporário e fui designada para o Chicão, tive um frio na barriga, sabia que ia participar de alguma coisa importante. Eu tenho orgulho de falar que sou professora no Chicão. Isso é bom para minha carreira, é bom para minha formação. Não é fácil. Eu estudo muito, tenho que planejar tudo. Os alunos aqui perguntam muito e tem muita vontade. Eles sabem o que querem e a gente tem que estar preparada todo dia.*

Esses elementos que surgem em expressões do grupo, ao falar do certificado da inovação, vão se construindo como indicadores da existência de expressões da subjetividade social associadas à inovação enquanto processo de construção de um projeto de educação, uma vez que a inovação está, no Chicão, associada a elementos concretos de sua história constitutiva enquanto

instituição escolar e, ao mesmo tempo, às pessoas que constituíram o PPP inicial e que, continuando ou não a fazer parte do cotidiano escolar, estão presentes em termos de suas intencionalidades registradas historicamente e assumidas pelo grupo numa perspectiva de acolhimento a ideias de inovação e de pertencimento a um grupo caracterizado como inovador.

Um indicador importante que permite construir hipóteses sobre a dupla dimensão pertencimento / fazer diferente e fazer diferença diz respeito à importância da implicação individual e do comprometimento com os projetos da escola e assim, as ações de gestão importam no sentido de imprimirem à escola, em seu surgimento, as ideias de sua continuidade no cotidiano pedagógico.

Em um sábado, dia da assembleia, as conversas giravam em torno, ainda, de um assalto ocorrido. De acordo com uma professora,



***Professora de Espanhol:*** a comunidade não estava tão unida, antes do assalto, em relação às eleições. A violência contra a escola estabeleceu um clima de união e de solidariedade entre os diversos segmentos da escola

Esse trecho de informação reforça a ideia da importância da implicação individual e do comprometimento, gerando um caminho aberto para o sentimento de fortalecimento do coletivo que, no Chicão, se transmuta em ação pedagógica e que envolve diferentes segmentos da escola.

Nessa mesma linha interpretativa, outro trecho de informação traz a afirmação:



***Professor de Português:*** o assalto foi uma violência para a escola, e que não atingiu somente o prédio, mas cada um individualmente, particularmente

Ele diz que está no Chicão há seis anos e que se sente parte de tudo. Afirma que qualquer um que queira ser eleito na escola precisa mobilizar recursos para a segurança, mas estar também atento ao diálogo com a comunidade, uma vez que acredita que,



*Professor de Português: não fazemos nada sozinhos...*



**Figura 07**– Manifesto por paz e contra a violência em dia seguinte ao assalto ao Chicão  
Arquivo pessoal em ago./2016

Essa ideia de mobilização coletiva e de reunião de esforços frente às adversidades (Figura 07) aponta para a relação com a presença das primeiras diretoras Cléo e Clara e seu reconhecimento enquanto liderança do processo de implantação e manutenção da escola como um projeto diferenciado possam ter contribuído na constituição de um grupo que expressa dessa maneira suas representações a respeito da escola em que atuam e, tomam nas mãos os sonhos de Cléo e de Clara, em idêntica fala de ambas recolhida em situações diversas de dinâmica conversacional.



*Cléo / Clara: que foram sonhados junto, na varanda da casa de Clara...*

Na fala de Clara:



*Cléo / Clara: eu e Cléo já estávamos na Secretaria de Educação, como professoras, há muito tempo... parecia que nada mais fazia sentido na vida, no trabalho... a gente sonhava em fazer diferente, com uma escola diferente, com uma educação diferente. A gente queria um lugar em que a gente pudesse concretizar nossos sonhos. Mas esse lugar só existia na nossa cabeça e a gente resolveu, em uma conversa de fim de semana, em casa, descansando na rede, na varanda, que isso precisava acontecer...”*

Essa relação com *o diferente* aparece de outra forma quando analisada a expressão dos professores e dos alunos. Nas expressões dos alunos as representações do Chicão como escola inovadora são mais concretas, estando muito vinculada aos projetos inovadores desenvolvidos. Em questionário avaliativo do selfie (Figura 08), realizado em julho de 2017, que apresentou questões fechadas e uma questão aberta, foi perguntado, a mais de 200 alunos: “*como você descreveria o SELFIE para um@ amig@ seu que vai começar a estudar no Chicão e ainda não conhece o projeto?*”

Por favor, responda, no espaço abaixo:

Como você descreveria o SELFIE para um(a) amigo(a) seu que vai começar a estudar no Chicão e ainda não conhece o projeto?

O projeto selfie é um projeto que nos dá liberdade de escolher algo que gostamos de fazer. Onde professores e alunos abri selfie como exemplo uma selfie de desenhos realista, debate etc, e o aluno escolhe o selfie que ~~se~~ mais se identifica. Se no caso o aluno não se identificou com nenhuma selfie ele pode abrir o seu próprio selfie. Se o aluno está fazendo algo que gosta ele aprende mais. A selfie faz com que nos se expresse mais.

Muito obrigado!

**Figura 08:** Questionário avaliativo do Selfie  
Arquivo pessoal em ago/2016

As respostas ao questionário, por parte dos alunos e que abordaram especialmente o caráter participativo e democrático da proposta, valorizando o fato de professores e alunos participarem de sua concepção e organização, mas valorizam também o fato de que *o selfie não é uma besteira, é de grande ajuda também; ou então que você pode exercer seu direito de escolha; e ainda é um projeto onde você tem dois dias da semana para fazer o que gosta ou para focar em algum conteúdo que foi dado nas aulas normais e você teve dificuldade;*

Entre inúmeras respostas de caráter descritivo do *selfie* é possível depreender que aspectos relacionados ao gostar, escolher, a expressar sentimentos positivos de pertencer à escola e de que valorizar o trabalho coletivo é relevante para os alunos. Em grupo focal realizado em agosto de 2017, com 13 alunos, informações obtidas a partir dos questionários foram colocadas em debate e, como exemplo, trago trecho de fala de uma aluna do 2º. Ano do ensino médio:



**Eu:** *Mas, afinal, como é que vocês traduzem essa participação no selfie?*

**Aluna:** *Participar do selfie é viver o Chicão. O selfie é a cara do Chicão.*

**Eu:** *E que cara é essa?*

**Aluna:** *gesto de um coração com as mãos unidas (Figura 09)*



**Figura 09:** Gesto de aluna que expressa a “cara do Chicão”<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Imagem ilustrativa, não foi capturada no momento em que ocorreu o fato descrito

Na fala dos professores, o Chicão é representado como uma escola diferente, exigente, como já exemplificado. Fica patente, entretanto, que a ideia dos professores sobre o Chicão não está centrada apenas nos projetos inovadores, mas no conjunto sistêmico de ações e relações que compõem a escola. Expressões que dizem respeito ao cotidiano da escola, tais como: *chegar cedo e dar uma boa aula, corresponder às expectativas dos alunos, ter um frio na barriga em vir para o Chicão, trabalhar no sábado, ter orgulho em conferir as listas do PAS...* muitas vezes não estão referenciadas ao projeto do *selfie* ou ao do festival de curtas, ou ainda ao projeto da mediação social, mas a atividades do cotidiano da escola. (Figura 10)



**Figura 10:** Infográfico das expressões mais utilizadas em assembleia escolar  
Setembro, 2017

Seria possível, assim, pensar que indicadores associados à ideia de novo e do diferente, de comprometimento e de implicação pessoal mais do que associadas a projetos inovadores

propriamente ditos, estariam relacionadas a uma ideia de comprometimento com um trabalho de qualidade que é distintivo do Chicão e que não seria tão claramente percebido, supostamente, no cotidiano de outras escolas públicas. Essa é a primeira hipótese apontada nessa terceira inteligibilidade

Faz parte dessa linha construtivo interpretativa a ideia de que as intencionalidades mapeadas nas ações de gestão em relação à implantação e manutenção dos projetos inovadores no Chicão ensejam expressões de configurações de sua subjetividade social que aproximam elementos de valorização da inovação – representada pelo projeto do *selfie* – a expressões afetivas de bem estar e de impulso a iniciativas colaborativas nos processos de manutenção e aprimoramento do caráter inovador da escola.

Ainda nessa linha de identificar ações de gestão que estão relacionadas a configurações da subjetividade social que se expressam em pertencimento e comprometimento com o novo, está o costume da gestora Clara, no sentido de se fazer presente na escola diuturnamente, tomando conhecimento de quase a totalidade dos eventos escolares e que coloca em atenção os elementos relacionados à sua ação como gestora: hierarquia, poder, liderança e elementos que se cruzam no cotidiano escolar e que podem ser interpretados na intrincada rede da ação gestora que permeia e interfere no cotidiano dos diferentes grupos da escola no curso dos processos inovadores.

A presença constante de Clara na escola acaba por, também, incorrer em sua interferência em assuntos que são de responsabilidade de outros agentes. Situações que reforçam a ideia de pertencimento de Clara ao Chicão, e ao mesmo tempo, de seu jeito de exercer controle, como foi abordado na inteligibilidade 2, estão descritas a seguir.

Durante o primeiro ano de 2016, um assunto relacionado à mudança interna de mobiliário da biblioteca foi assumido, intempestivamente pela diretora, em uma de suas andanças pela escola e a interferência aconteceu exatamente no momento em que o mobiliário estava sendo descarregado no local e a bibliotecária, que chegou à entrada do recinto alguns instantes depois, aceitou a orientação dada pela diretora, sem interferir no assunto que, em princípio, seria de sua responsabilidade.

Um vazamento do bebedouro, assunto do pessoal da administração, foi detectado pela diretora e encaminhado imediatamente à vice-diretora, assim que Clara retornou à sua sala. Já presenciei um pequeno conflito entre dois alunos sendo intermediado por Clara diretamente e que não foi levado à orientadora da escola.

Essas situações que mostram, de um lado os sentimentos de comprometimento e pertencimento de Clara à escola, retomam a ideia de que a aceitação da fluidez nas formas de controle – aceitando inclusive um tipo de controle mais cerrado – é uma característica da subjetividade social do Chicão, entretanto, pode levar, também, a outras interpretações. Em situações em que é gerada necessidade de proatividade, dificilmente a diretora, mandatária de um cargo formal é questionada ou tem suas ações reprovadas ou recusadas pelo grupo. O tipo de contestação ou de insubordinação, como trabalhado no inteligibilidade 2, diz mais respeito a elementos de concepção paradigmática sobre a escola ou em relação a ações externas de controle do que propriamente relacionadas às ações da direção escolar. Seria possível, nessa linha interpretativa, construir um indicador associado à predisposição à aceitação das ações da direção no cotidiano escolar, essa interpretação se explica, também pelo fato de que muitas ações da gestão de Clara e que são vistas como um jeito de cuidar, de mostrar apreço com a escola, como já foi trabalhado na construção da primeira inteligibilidade.

Assim também, a assertividade e a urgência em realizar, em fazer acontecer, em percorrer todos os recantos da escola, em resolver rapidamente os problemas na hora em que acontecem estão presentes em diferentes momentos das sessões de observação participante o que, de certa forma, reforçam o entendimento que a ação de gestão de Clara reitera esse nível de atividade constante como indicador de pertencimento, de estima e de reiteração dos desafios que remetem à criação da escola.

Em resposta a instrumento de completamento de frases, Clara utiliza com frequência respostas que envolvem *o aqui e o agora, o momento presente, agora ou nunca*, como forma de expressão e são traduzidas concretamente nos exemplos já descritos de sua ação cotidiana. O aqui e o agora, a oportunidade, o destemor e a necessidade de conexão contínua podem ser encaradas como justificativas para suas ações de gestão.

Assim, um elemento que se torna importante para a análise é que a intencionalidade nas ações da direção escolar na ação de Clara tem endereço certo: a manutenção e aprimoramento do projeto fundante da escola que está relacionado ao fazer diferente – em termos pedagógicos – e ao fazer diferença – em termos de mudar a vida das pessoas.

Esse viés interpretativo, que aponta outros indicadores e emerge na segunda hipótese dessa inteligibilidade 3 é tratado na sequência.

Um dos primeiros eventos que tive conhecimento e que é característico das posturas de Clara foi contado para mim no primeiro dia em que estive na escola. Clara, em visita à escola comigo,

me apresentando as dependências, com muito orgulho, me mostrou a primeira sala do bloco administrativo, em lugar privilegiado, voltada para o pátio e aberta à circulação de pessoas no térreo da escola e próximo à entrada principal. Era a sala do Grêmio Estudantil e foi essa sua primeira medida como diretora, assim que foi eleita.



**Clara** conta que, anteriormente, *a sala era ocupada pela orientação e pela supervisão pedagógica. Prá que? Elas (se referindo à orientadora e à supervisora) podem muito bem usar a minha sala. A gente aperta e coloca as mesas lá. Os alunos não são o objetivo principal da escola? Esse é o discurso de todo mundo aqui dentro. Então levei a sério. Falou tá falado. Desocupe a sala no fim de semana e os alunos ocuparam imediatamente. Na segunda feira foi uma gritaria geral. Afinal, ninguém gosta de perder o lugar, né? E o pior é que eu não estava na escola naquela segunda feira da gritaria. Morreu um familiar e não fui. Daí, quase fui destituída da direção que tinha acabado de assumir, mas os alunos e os professores que concordam comigo seguraram a barra.*

**Eu** questionei: *E agora, como estão os ânimos?*

**Clara** respondeu: *bem, após uns meses, todo mundo se acostuma com a situação nova. Não é exatamente que concordem, mas se acostumam.*

**Eu** perguntei: *Como você vê essa situação num futuro em que você não esteja aqui?*

Ela balançou a cabeça e retrucou: *ou eles aprendem a se defender, a proteger seus espaços e seus direitos ou então volta tudo ao estado original. Afinal, sempre alguém manda, né? Eu quero que os alunos tenham seus direitos, mas eles têm que fazer por onde....*

Complementando essa posição, em dinâmica conversacional ocorrida em outra oportunidade,

**Clara** afirmou que *democracia é necessária na escola, é importante eleger o diretor, é importante escolher os representantes da comunidade, ter alunos no conselho, mas democracia demais na hora de resolver os problemas da escola atrapalha tudo. Não dá para reunir todo mundo quando precisa tomar alguma*

*decisão. Não dá para esperar o servidor atrasado chegar para daí resolver um problema se outro está aqui e pode resolver.*

**Perguntei se essa postura não seria considerada politicamente incorreta pela comunidade escolar e ela, em tom de confissão, afirmou** *eu não saio por aí anunciando isso aos quatro ventos, mas quem me conhece sabe que eu penso assim. Confiam em mim e me elegeram prá direção. Sabem que eu faço e sabem que quem fala demais, às vezes não faz, só fala.*

**Questionei ainda:** *Como encara, então, a participação da comunidade nas atualizações constantes do projeto pedagógico, uma vez que os projetos inovadores têm demandado discussões continuadas?*

**Clara** respondeu: *Uma coisa é discutir as ideias, todo mundo opinar, colocar suas posições, expressar suas ideologias. Isso é fundamental. Sem professor, aluno, servidor e pai dar sua opinião, nem tem apoio para fazer as coisas acontecerem. E o que é consenso, fica registrado em ata e o que tem a ver com o projeto, vai para o projeto. Se não for assim é autoritário e daí o pessoal chia. Mas na hora de fazer acontecer, ou a gente tá em cima, cuidando, agilizando, mandando um fazer uma coisa e outro fazer outra, providenciando as coisas... ou então fica difícil de acontecer. Alguém tem que assumir isso. Eu assumo. Tenho apoio da minha vice. Ela é meu braço direito e esquerdo. Às vezes as pernas também. Posso contar com os meninos do Grêmio e com alguns professores, mas não dá prá relaxar. Uma coisa é discutir, falar... outra é fazer...*



Essas expressões de Clara, por um lado, reconhecem o valor da vontade expressa por parte da comunidade, mas, por outro, reafirmam a importância da ação diuturna da diretora, apontando para a existência de uma liderança no contexto da ação de gestão.

Dando um salto no tempo, vale registrar que a tal sala do Grêmio Estudantil foi retomada pela nova direção eleita na escola como espaço para a administração. O questionamento que se faz é que, apesar da sala do grêmio estudantil ser fruto de uma ação compatível com o ideário de participação e autonomia previstos no PPP da escola, também se constituiu em uma marca explícita da gestão de Clara e de suas posições pessoais a respeito da gestão.

Essa aparente contradição pode ser analisada como um outro lado da moeda que está relacionada a uma das interpretações construídas na inteligibilidade 1, o da aceitação na fluidez nas formas de controle que também estaria configurado como uma aceitação na fluidez nas formas de entendimento a respeito do papel da gestão.

Dessa forma, esse indicador a respeito da aceitação da fluidez – nas formas de controle e nas formas de entendimento sobre o papel da gestão – está vinculado ao indicador descrito anteriormente, no que se relaciona à predisposição à aceitação das ações da direção, uma vez que essas ações sejam compatíveis com os debates e os conceitos assumidos pela comunidade escolar dentro de sua historicidade.

Retomando as construções feitas na Inteligibilidade 2, é possível compreender que esta tipificação da ação de gestão de Clara, mais incisiva e mais controladora do que a de Cléo, como já tratado anteriormente, tenha colaborado para ensejar posicionamento crítico constante da comunidade escolar e, como base para tal, o preparo para os embates constantes que se dão entre posicionamentos divergentes, se mostra necessário.

Também aqui é possível reiterar que a intensidade da implicação pessoal/de grupos nos projetos do Chicão é compreendida como uma expressão de sua subjetividade social favorecedora da inovação, justamente por ensejar, de um lado, concordância de ações da gestão que concorrem para a manutenção do projeto escolar quanto, de outro lado, de resistências, divergências e embates no sentido de aprimorar esses mesmos projetos.

No caso singular do Chicão, não interpreto estas expressões como contraditórias da sua subjetividade social favorecedora da inovação, mas como expressões de dinâmica complexa da comunidade escolar que assume o novo e, portanto, a ideia de impermanência, como elemento de destaque em sua constituição histórica.

Continuando nessa linha interpretativa, a sensação de urgência, o valor conferido ao agir *aqui e agora*, que já foram apontados como elementos característicos da ação de Clara no exercício da direção escolar aparecem também em momentos relacionados à sua ação em relação à comunidade em que o Chicão está inserido e ensejam, retomando a construção da inteligibilidade 1 afirmação de suas expressões como sujeito.

Os espaços sociais no Chicão favorecem, como apontado na primeira hipótese, a emergência protagonismos na comunidade escolar e, ao mesmo tempo, ensejam a interpretação de que seus diretores apresentem as características de sujeito, como já trabalhado anteriormente. Estes

elementos estão relacionadas ao foco da inteligibilidade 3, em que pertencimento e fazer diferente / fazer diferença estão implicados com as expressões da subjetividade social da escola.

Um trecho de informação que sustenta esse ponto de vista é descrito na sequência.

Em um dia em que eu coordenava uma reunião relacionada à pesquisa, com os docentes da escola, no período matutino, Clara que, em geral se faz presente em momentos do encontro, nesse dia pediu licença e disse que teria uma reunião importante.

Na hora do almoço, em conversa informal comigo, Clara relatou que tivera uma audiência, dentro da escola, com o líder do tráfico de drogas do bairro em que está localizada a escola. O motivo, relatou Clara, foi a ameaça de morte a um aluno do ensino médio e que aconteceu dentro dos muros da escola.

Em suas palavras:



***Clara:** fiz circular na comunidade meu desejo de conversar com a figura, ele atendeu à solicitação e em dois dias apareceu lá. Fui direto ao assunto. Perguntei se eu teria que contratar os seus próprios serviços para proteger a escola dele mesmo, pois ele e eu sabemos que contar com a polícia não vai adiantar. O sujeito prometeu prá mim uma trégua com a escola e com nosso pessoal. Vamos ver.*

Em conversa informal, nesse mesmo dia, questionei Clara a respeito da validade e dos riscos dessa ação.



***Clara:** Se eu não proteger meus alunos e meus professores, ninguém mais vai fazer isso por aqui. Eu tenho que me fazer respeitar. E eu me faço respeitar mostrando que não tenho medo. Já pedi à Administração Regional e à PM reforço extra. Não veio. Vou esperar alguém morrer? Não vou.*

A descrição dessa situação também é bastante ilustrativa da intencionalidade presente na ação de gestão de Clara no que diz respeito à manutenção do bem estar da comunidade escolar e que, ao mesmo tempo, expressa sua condição de sujeito no exercício de sua ação de gestão, expressas nas ações e nas expressões de pertencimento que explicitam sua gestão.

Clara afirma:



*Clara: tem um pouco da pele e do sangue da gente em cada parede e em cada história, em cada caso daquela escola. Sempre enfrentei muita, muita dificuldade para manter o Chicão fiel às intenções iniciais, pois se o sonho dessa escola existir começou em 2008, as dificuldades começaram em 2009*

Quando questionada a respeito das dificuldades, em situação de dinâmica conversacional, Clara se reporta, imediatamente ao corpo docente, afirmando que este segmento se constitui na maior fonte de preocupações e de entraves para o *fazer diferente*. Eu questionei, novamente, sobre o fazer diferente, uma vez que a expressão fazer diferente é repetida por indivíduos representantes dos diversos segmentos da escola.



**Clara** explica que *fazer diferente é dar uma aula diferente, é fazer alguma coisa que interesse ao aluno, que mexa com a criatividade, com a imaginação, que faça aprender de verdade....* Ainda acrescenta que *fazer diferente também é tratar os alunos e os pais de alunos, de forma diferente....*

Eu continuei o questionamento: *Diferente?*

**Clara** reafirma: *fazer diferente é realmente escutar o que eles querem, o que gostam, o que não gostam e as sugestões. Não é só professor quem tem ideias sobre a escola....*

**Eu** continuo o questionamento: *mas, você sendo diretora, suas ideias não são determinantes?*

Nesse ponto, Clara, concordando com posicionamento assumido por Cléo e exposto na discussão da Inteligibilidade 2, é enfática, inclusive gesticulando energicamente, ao traçar uma linha imaginária no ar, explicando que, desde o início das atividades do Chicão sempre houve diferenças nos posicionamentos dos diferentes segmentos da comunidade, especialmente no que diz respeito ao corpo docente, em que afirma que



**Clara:** *o grupo não é monolítico, muito ao contrário, é cheio de diversidades. Tem uns contra, tem outros a favor...*

**Eu** questiono: *Contra o que? A favor de que?*

**Clara:** *... não é fácil distinguir quem é quem, pois hoje em dia todo mundo tem discurso muito parecido. A fala de todo mundo é progressista. Todo mundo fala*

*quase a mesma coisa, a conversa de todo mundo é legal, moderninha. O que muda é o fazer e é aí que eu, como diretora, tenho que conhecer todo mundo. Conhecer de verdade, conversar, saber o que ele faz em sala de aula, conversar com os alunos, conferir se a conversa do professor tem relação com o que ele faz dentro da sua aula.*

A expressão quase passional de Clara não se expressa apenas pelas palavras, mas o gestual enérgico e as expressões faciais denotam a intensidade de sua implicação com as questões associadas ao Chicão

Nesse ponto é importante associar que as relações estabelecidas entre Clara e o corpo docente, quando analisadas por referenciais associados às teorias que tratam do papel do gestor em instituições educativas, levam à consideração de que suas ações de gestão apontam para o entendimento de que a complexidade de elementos da vida escolar enseja contradições e tensões em situações de decisão e de conflitos no decurso dos processos de implementação dos projetos escolares.

Entretanto, a visão de Clara é partilhada pelo próprio corpo docente. Em uma das primeiras reuniões ocorridas com minha presença, a fala de um professor corrobora as distinções estabelecidas pelo grupo a respeito das fissuras existentes no grupo:

**Professor de química:** *Nas reuniões é tudo mais fácil. Difícil é na sala dos professores. Tem professor que discorda de um monte de coisa aqui. Daí, nem aparece em reunião para falar que é contrário.*

**Eu:** *Contrário a que?*

**Professor de química:** *Contrário ao Chicão. Contrário aos projetos. Contrário ao festival de cinema...*

**Eu:** *E o que fazer com esses professores?*

**Professor de química:** *Esperar eles irem embora. Afinal, só fica aqui mesmo quem gosta de encrenca.*

**Eu:** *Encrenca?*

**Professor de química:** *(entre risos): 1800 adolescentes? Inovação? Se isso não é encrenca...*



**Eu:** *Há quantos anos você trabalha aqui, professor?*

**Professor de química:** *Adoro encrenca: 6 anos.*

No sentido de buscar o outro lado dessa história, fui ao encontro de professores que são indicados como resistentes aos projetos inovadores ou diferenciados, na escola, para questionar a respeito de sua postura. A expressão de um deles é reveladora de sua postura que também é a de outros docentes do Chicão. Esclareço que essa conversa já se deu em 2017, após a eleição da nova direção e da nova organização do *selfie*:

**Professor de Biologia:** *Eu? Contrário ao selfie? Não. De jeito nenhum. Eu não gosto é das coisas bagunçadas. Estou aqui para dar aula. Se é a aula formal, ou é do preparatório ou é desse projeto, não tem problema. Eu só acho que o pessoal ficar por aí, dançando ou brincando, não faz ninguém mudar de vida.*



**Na perspectiva de tensionar o diálogo, eu questionei:** *então o senhor está participando do selfie?*

**Professor de Biologia:** *Sim, estou, mas dando minhas aulas de biologia.*

**Eu:** *Mas o senhor falou em mudar de vida. Concorda então com a ideia de mudança?*

**Professor de Biologia:** *Mudança de que? De vida dos alunos? É claro que sim. Só penso que não precisa de tanta coisa que afaste os meninos dos livros.*

Esse trecho de informação reitera a ideia de que apesar da utilização de termos e expressões frasais diversas, o comprometimento e as demonstrações de implicação com os projetos peculiares que caracterizam a história e a constituição do Chicão são reiteradas.

Em diferentes situações de dinâmica conversacional, tanto Clara quanto Cléo concordam que a ideia de pluralidade – de formação, de experiência, de posturas e de ideias - foi sempre desejável na constituição do corpo docente da escola e que a situação de apenas cinco professores trabalhando com 300 alunos favoreceu a transformação da ideia de pluralidade em princípio de gestão, como continuo a detalhar na construção da informação.

Em três meses a partir de sua criação, ainda no ano de 2008, o Chicão saiu da primeira escola onde funcionou, na Asa Norte, e passou para uma estrutura provisória, construída no pátio do CAIC de São Sebastião. Essa escola temporária foi chamada de Chiquinho. Junto com o

Chiquinho veio a estrutura de bambu para as aulas de circo, organizada e construída por um dos professores dessa primeira equipe, praticante de atividades de circo, como hobby, ajudado pelos alunos. Junto com o circo, as aulas de meditação com uma das professoras, que se ocupava disso em sua vida pessoal. As aulas de teatro e de artes continuaram como centro do projeto pedagógico e, junto com as atividades físicas do circo, se tornam, segundo depoimentos de Cléo e Clara, o centro, o começo e o fim das ações pedagógicas intra e extra muros.

Aliada a este fato, está uma peculiaridade, que se tornou tradição no Chicão, que é a pergunta clássica, feita pela equipe dirigente – inaugurada como uma ação característica de gestão de Cléo - para o professor que começa a trabalhar na escola: *o que você faz quando não é professor?* Assim que o professor responde, é feito o convite: *que tal fazer isso também aqui no Chicão?* Assim, o professor de história também dá aula de skate, a professora de português também dá aulas de dança e a professora de biologia joga vôlei, assim como tem professor de matemática que ensina pôquer e a professora de geografia dá aula de cozinha, o de espanhol dá aula de artes marciais e a professora de artes, que ensina maquiagem social. Também o professor de física planta e replanta mudas de orquídea e o de educação física cuida de outras plantas artesanais.

Todas essas competências são utilizadas na escola como conteúdo dos projetos que deram origem ao *selfie pedagógico*, que trata de atividades multidisciplinares desenvolvidas como parte do currículo da escola e reiteram a interpretação de que um elemento constitutivo importante da subjetividade social do Chicão que diz respeito ao comprometimento e à implicação tanto pessoal quanto profissional, tanto com a escola em geral, quanto com os projetos inovadores que lhe confere singularidade.

Em relação aos professores, Cléo conta que



*Cléo: esses professores que mostram suas competências extracurriculares e que partilham com os alunos são a cara do Chicão. São eles que fazem o Chicão ser o que é. Em educação a gente mexe com tudo e os professores mostram o que eles são e com isso descobrem o que os alunos também podem ser. Esse nosso jeito no Chicão melhora a atuação profissional e mostra que a gente tem amor pelas pessoas com as quais a gente trabalha. A gente dá o melhor.*

Além de se tratar de fortalecimento à ideia de multifuncionalidade construída na primeira

inteligibilidade, estes últimos trechos de informação corroboram a importância dos indicadores relacionados à predisposição à aceitação das propostas da direção bem como do indicador de respeito e reconhecimento às diferenças de opinião e posturas e que retomam e fortalecem o indicador relacionado à abertura e flexibilidade para aceitar novas ideias e que, como segunda hipótese dessa terceira inteligibilidade, apontam que o compromisso de propor soluções originais para situações demandadas é elemento constituinte das expressões da subjetividade social do Chicão e isso fortalece a ideia de que a subjetividade social do Chicão, pelos elementos apontados, tem como marca distintiva o fato de ser favorecedora da inovação. Essas hipóteses, em conjunto vão compor o modelo teórico dessa tese, que será apresentado ainda nesse capítulo.

Dessa maneira, sintetizo, no Quadro 12 as relações construídas na Inteligibilidade 3:

**Quadro 12:** Características das ações das diretoras e expressões da Subjetividade social do Chicão

*Inteligibilidade 3 – Pertencimento à Escola e Desafios de Fazer Diferente / Fazer Diferença*

<i>Características das ações da direção escolar</i>	<i>Expressões da subjetividade social favorecedora da inovação</i>	<i>Hipóteses 3 e 4 - Relação entre ações da direção escolar e subjetividade social favorecedora da inovação</i>
Pertencimento à Escola e Desafios de Fazer Diferente/ Fazer Diferença	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Convivência tranquila com o novo;</li> <li>2. Persistência em relação aos desafios;</li> <li>3. Orgulho de fazer parte da escola;</li> <li>4. Implicação individual e comprometimento;</li> <li>5. Predisposição à aceitação das ações da direção;</li> <li>6. Reconhecimento e respeito a diferentes opiniões e posturas;</li> </ol>	<p>Comprometimento com trabalhos de qualidade;</p> <p>Compromisso na proposição de soluções originais para situações demandadas;</p>

## CONCLUSÕES



*Pátio externo do Chicão*

*Educar é crescer. E crescer é viver.  
Educação é assim:  
vida no sentido mais autêntico da palavra.  
(Anísio Teixeira, 1952)*

Retomando o objetivo geral dessa tese que é compreender as ações de direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação, passamos aqui a analisar os elementos constituintes da construção da tese a respeito de como a ação da direção escolar contribui para a constituição de subjetividade social favorecedora da inovação.

A opção, nesta pesquisa, foi trabalhar em dois níveis de processo construtivo interpretativo que foram entendidos como mesmo simultâneos e imbricados, implicando em construção e interpretação de elementos da ação das diretoras no contexto da subjetividade social favorecedora da inovação uma vez que “a subjetividade social não se organiza por elementos, mas por configurações e sua construção é tão complexa como a construção das configurações subjetivas individuais (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 79).

A pesquisa de campo, portanto, buscou informações que, interpretadas e construídas em sua complexidade histórica e configuracional, teve por intenção compreender e interpretar as ações da direção escolar do Chicão, realçando características consideradas como passíveis de contribuição para a constituição de subjetividade social favorecedora da inovação.

Como sistema configuracional, González Rey e Mitjás Martínez (2017) afirmam que a dinamicidade e movimento da subjetividade social estão organizados “nas diferentes instâncias da vida social” (p. 78) e não está acima das relações, mas implicada nestas, configurando e constituindo mútua e simultaneamente, o social e o individual.

Na expectativa de compreender a complexidade da constituição da subjetividade social da escola Chicão é que a imersão desta pesquisadora na vida cotidiana da escola e nos seus diferentes ambientes formais e não formais na busca de informação e na interpretação dos fatos, levou à constituição da trama que, explicitada didaticamente, é apresentada no Quadro 13:

**Quadro 13** - Inteligibilidades constitutivas da subjetividade social escolar favorecedora da inovação

<i>Características da Ação da Direção Escolar</i>	<i>Hipóteses sobre a relação entre ações da direção escolar e expressões da subjetividade social favorecedora da inovação</i>	<i>Tese</i>
<p><b>Afetividade e Multifuncionalidade</b> como recursos da ação de gestão favorecedores da implantação e consolidação do projeto inovador</p> <p><b>Exercício de Controle e Vivência da Hierarquia</b> como recursos da ação de gestão favorecedores da implantação e consolidação do projeto inovador</p> <p><b>Pertencimento à Escola e Desafios de Fazer Diferente / Fazer Diferença</b> como características da ação de gestão favorecedoras da implantação e consolidação do projeto inovador</p>	<p>Mobilização para a geração contínua de espaços sociais de emergência de protagonismos no seio da comunidade escolar;</p> <p>Permeabilidade assumida pela comunidade escolar à existência de diferenças e contradições entre posicionamentos sobre a escola e sua condução</p> <p>Comprometimento com trabalhos de qualidade;</p> <p>Direcionamento de esforços e intenções do grupo à proposição de soluções originais para situações demandadas;</p>	<p>A ação da direção escolar contribui para a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação a partir de seus exemplos de vida e de sua implicação pessoal com o sucesso das propostas de trabalho da escola, gerando espaços de identificação, de encontros e trocas de proposições educativas, criando um ambiente de movimento contínuo em direção à inovação.</p>

Tal qual exposto, no tocante às características da ação da direção escolar, a interpretação do conjunto de ações e expressões das diretoras de escola do Chicão foram reunidos em três eixos: afetividade e multifuncionalidade; exercício de controle e vivência da hierarquia e pertencimento à escola e desafios de fazer diferente / fazer diferença

Esses eixos foram construídos com base em informações obtidas durante o transcorrer da pesquisa de campo e foram organizados a partir da interpretação emergente sobre os elementos da ação da direção escolar considerados, por essa pesquisadora, como importantes no que esteve relacionado à comunidade escolar.

Nessa perspectiva é que, a partir das hipóteses formuladas a partir da pesquisa realizada, a tese

que se impõe, nesse trabalho, aponta para a ação da direção escolar que contribui para a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação a partir de seus exemplos de vida e de sua implicação pessoal com o sucesso das propostas de trabalho da escola, gerando espaços de identificação, de emergência de protagonismos, de encontros e trocas de proposições educativas, criando um ambiente de movimento contínuo em direção à inovação.

Essa formulação diz respeito ao conjunto de ações das diretoras, com destaque para a implicação pessoal e dos exemplos de vida das diretoras como elementos preponderantes à constituição histórica da comunidade escolar.

Apesar de ambas as diretoras, Clara e Cléo, terem percorrido história pessoal e profissional diversa, as vivências de ambas no Chicão estão expressas como significativas em termos de sua singularidade e intencionalidade. Vale lembrar que o percurso histórico das diretoras Clara e Cléo começam anteriormente à existência física e formal do Chicão e, portanto, aspectos de suas singularidades pessoais importam na constituição da história dessa comunidade escolar.

A singularidade diz respeito ao fato de que tanto Clara quanto Cléo não apenas tiveram a oportunidade, criada pela PPP DNA Chicão, SEDF, 2015, a partir de convite feito para protagonizarem a criação de nova escola. Esse convite se deu em função da visibilidade de trabalhos anteriores realizados, por ambas, em outras escolas de São Sebastião. O convite foi aproveitado como oportunidade de começar um projeto pedagógico diferenciado, aceitando desafios e rompendo barreiras impostas a partir de condições materiais objetivas, que para outras pessoas, poderiam ser considerados limitantes ou impeditivos à concretização do que elas mesmas denominaram como *um sonho*.

Este sonho, concretizado em forma de projeto pedagógico, foi constituído historicamente e configurado no percurso histórico de construção da comunidade escolar, entendido, nesse trabalho como uma relação entre ação da direção escolar, expressa especialmente em termos de seus exemplos de vida e de sua implicação pessoal na constituição de subjetividade social favorecedora da inovação.

Vale ressaltar que tanto Clara quanto Cléo expressaram seu sonho enquanto intencionalidade e assim trabalharam para criar o sonho em forma de um projeto educativo. O Chicão é a materialização do sonho a partir de ações intencionais de ambas, em seus momentos de ação como diretoras da escola.

Apenas essa situação já seria condizente com a hipótese de que Clara e Cléo se mostram, em seus ambientes profissionais, na condição de sujeitos, que, na concepção de González Rey e

Mitjáns Martínez (2017, p. 66) está relacionada “ao indivíduo ativo imerso na experiência”, entretanto existem outras situações que foram descritas durante o processo de construção da informação.

Assim, nessa perspectiva de entendimento, Clara e Cléo se expressam como sujeitos e criam espaços de subjetivação próprios, onde valorizam tanto suas próprias intenções em relação ao exercício de suas vontades na criação e manutenção do PPP como dirigem esforços à geração de espaços sociais que favorecem a emergência de outros sujeitos, como foi apontado anteriormente como consequência da análise da primeira inteligibilidade.

Nessa ótica, as concepções de educação que estão na base de suas ideias e de suas práticas profissionais colaboram na constituição da dupla e indissociável expressão presente no seu agir educativo e pedagógico, em que afetividade e multifuncionalidade aparecem implicadas no que pode ser apresentado como um jogo de palavras de sentido amplificado na realidade estudada: Clara e Cléo fazem o que gostam e gostam de fazer tudo o que fazem e, por isso, fazem muito de tudo o que fazem e inspiram a comunidade escolar a fazer além do que fazem.

O entendimento amplificado reverbera, de certa forma, como se as ações de Clara e Cléo fossem ondas propagadas – estabelecendo paralelo às teorias da física - na subjetividade social da escola em que Clara e Cléo, como indivíduos participantes da subjetividade social, contribuem na constituição de espaços sociais de emergência de protagonismos na escola. Nessa perspectiva, Clara e Cléo foram a perturbação necessária para deflagrar ondas que até o momento atual repercutem no meio escolar, à imagem de uma pedra jogada num lago.

Pelo fato de se revelarem como sujeitos no espaço social do Chicão e pelo fato de nortear sua ação profissional por referenciais teóricos de educação que valorizam a emergência de protagonismos nos espaços educativos, as diretoras do Chicão e a comunidade escolar vivenciam e potencializam situações em que a emergência desses protagonismos é aceita e valorizada.

Dessa forma, desde os primeiros projetos de aulas coletivas compreendidos como espaços de expressão, de relação e, ao mesmo tempo de única estratégia possível para deflagrar a escola em seus tempos iniciais até o momento atual, em que o *selfie* é pleno de intencionalidades, existe a compreensão de que as iniciativas de Cléo e de Clara tiveram relevância na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação, tal qual se configura no momento dessa pesquisa.

O *selfie* atual que relaciona, à sua manutenção e ao seu aprimoramento, a criação de espaços de

emergência e estímulo de protagonismos continua a ser entendido como prioridade no cenário do planejamento da escola, mesmo com a direção eleita não sendo composta por nenhuma das primeiras diretoras. É mais um indicativo de que os valores do PPP inicial da escola se incorporaram a elementos mais estáveis na subjetividade social do Chicão.

Nesta linha de compreensão do Chicão ter a criação de espaços sociais com potencial para emergência de sujeitos, podem ser apontados também outros projetos emblemáticos da escola, tais como o da mediação social, em que alunos são os próprios mediadores de conflito na escola, permitindo espaço diferenciado, aos alunos, na distribuição e no compartilhamento de poderes e de autoridade dentro da escola.

Além do *selfie*, também o mencionado Festival de Curtas do Chicão, que já completou 8 anos ininterruptos de funcionamento e mobiliza toda a escola, é espaço de expressão e com potencial para emergência de protagonismos. A ideia de que as trilhas inovadoras, entendidas como espaços ampliados dos projetos inovadores e consequência possível a partir da interpretação da existência de uma subjetividade social favorecedora da inovação, estas também podem ser entendidas como espaços potenciais de emergência de sujeitos ou de agentes (GONZÁLEZ-REY e MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2017), sendo reafirmada uma vez que oportuniza aos alunos, professores e servidores técnicos, protagonismo em diferentes etapas dos projetos inovadores. Tomando o exemplo do Projeto de Curtas Na Escola, todo o processo de produção, tanto dos filmes quanto do próprio festival, onde criam histórias, enredos, figurinos, são atores, diretores, produtores e organizadores e responsabilizações em relação às concepções, processos e resultados.

Cada etapa do projeto já existente abre perspectivas de nova trilha inovadora. Assim como no *selfie pedagógico*, cada etapa do percurso aponta novas possibilidades de protagonismo e, portanto oportunidades para que cada membro ou segmento da comunidade escolar trilhe diferentes projetos de trabalho.

Considero importante, nessa linha interpretativa, apontar que as trilhas inovadoras surgem em situação de vivência histórica dos projetos inovadores na instituição escolar, onde conflitos e contradições emergem de processos relacionais que são eminentemente dialógicos e que sugerem, em sua essência constitutiva, oportunidade de novos desdobramentos e de situações de aprimoramento que estão, necessariamente, associados aos movimentos da subjetividade social.

Nessa perspectiva é que o método construtivo interpretativo mostra novamente seu valor como

recurso de pesquisa pois permite, compreender diferenciadas abordagens sobre os processos de inovação. É viável, também, reafirmar o valor heurístico da teoria da subjetividade, e especialmente da categoria subjetividade social para as conclusões do presente trabalho: a ação de direção escolar está imbricada com os movimentos e expressões da subjetividade social num contexto de inovação educativa, sendo possível enxergar a dinâmica da instituição escolar para além das visões que polarizam e categorizam previamente a realidade escolar e a ação de direção, que fazem parte do campo teórico majoritário de compreensão dos temas dessa tese, como abordado no capítulo 1.

A teoria da subjetividade abre os caminhos para a construção de modelos teóricos que se concretizam no caminho da pesquisa e que, portanto, permitem vislumbrar a historicidade dos processos inovadores enquanto estes se constroem.

Entretanto, além dessas conclusões vale a pena registrar que este trabalho de pesquisa pode ter decorrência em trabalhos futuros e aqui é importante deixar agenda de pesquisa a respeito de temas que merecem ser objeto de aprofundamento e investigação na perspectiva da teoria da subjetividade e em especial no estudo da subjetividade social relacionada com a inovação educativa.

Apondo que a subjetividade individual do diretor e as configurações subjetivas da subjetividade social da escola são temas de estudo que podem aprofundar e refinar esta pesquisa por caminhos que, por necessidades de delimitação, não foram explorados nesse trabalho.

Dando continuidade à compreensão construída de que a os exemplos de vida e a implicação pessoal das diretoras Clara e Cléo podem ser analisados os sentidos subjetivos e as configurações de sua subjetividade. Este duplo aspecto da ação das diretoras emergiu mais fortemente a partir de referências obtidas na expressão de membros da comunidade, especialmente no que diz respeito às dissonâncias presentes nesses quesitos das ações das duas diretoras, do que propriamente nos seus elementos comuns, como se deu no conjunto anterior.

Clara e Cléo singularizaram e imprimiram marcas próprias no exercício do controle e na vivência das prerrogativas hierárquicas do quadro funcional da direção escolar – uma, com viés mais centralizador, outra apostando mais na delegação.

Neste trabalho investigativo foi analisada a ação da direção e o que se sugere, como agenda de pesquisa, em continuidade a este trabalho é a compreensão da subjetividade individual das diretoras numa perspectiva de estabelecimento de relações entre a subjetividade individual e as configurações subjetivas da subjetividade social favorecedora da inovação. Este trabalho esteve

centrado nas expressões da subjetividade social favorecedora da inovação.

Essa proposta de pesquisa poderia aprofundar a compreensão de dissonâncias levantadas na pesquisa atual e um elemento comum se destacou e pareceu ressoar no que diz respeito às configurações subjetivas da subjetividade social do grupo, sendo possível interpretar sua permeabilidade às diferenças conceituais e de condução da escola.

Também o nome mesclado *Cleara* é bastante revelador dessa aparente unidade entremeada de diversidades no que diz respeito às ações de ambas na escola. *Cleara* é um emblema da forte presença de cada uma das diretoras nos espaços sociais construídos e, ao mesmo tempo, da força de unidade da presença de ambas em conjunto.

Esse tema está identificado, claramente, como um objeto de estudo da subjetividade individual das diretoras que poderá aprofundar a dupla construção *fazer diferente* – como utilização de recursos e estratégias didático-pedagógicos e metodológicos de execução de projetos com a intenção de *fazer diferença* na qualidade de vida das pessoas de uma comunidade marcada por sua pobreza e localização periférica a um grande rico bairro urbano do Distrito Federal, pode ser compreendida como um balizador das posturas da comunidade escolar na hora de fazer opções em relação a projetos ou a prioridade na aplicação de recursos.

Também em jogo de palavras que adquire sentido amplificado, só vale fazer diferente aquilo que também faz diferença para as pessoas e, nesse aspecto, o estudo da subjetividade individual dos diretores do Chicão pode ensejar novas compreensões e zonas de sentido a respeito da subjetividade social favorecedora da inovação.

Outro tema que surge como possibilidade nessa agenda de pesquisa diz respeito ao aprofundamento teórico e conceitual sobre a questão da constituição histórica da subjetividade social favorecedora da inovação e a ideia enunciada, nesse trabalho, a respeito das trilhas de inovação.

Essa segunda última agenda de pesquisa aparece relacionada diretamente à ideia de inovação e aos projetos inovadores dentro da escola. Nessa linha de compreensão é que se entende que a inovação, no Chicão, não é elemento extrínseco às vivências e conflitos da comunidade, mas justamente é resultado de suas intenções e dos valores expressos. O projeto é inovador por que faz diferença e não faz diferença porque é inovador, em mais um jogo de palavras necessário. Assim, caberia dizer que, no Chicão, mais importante que caracterizar um ou outro projeto como inovador – seja o selfie, o festival de curtas, a mediação social – importante mesmo é que a direção e a comunidade fazem distinção entre o que é relevante e o que não é relevante para

o alcance dos objetivos do projeto pedagógico.

Assim, uma interpretação consequente é que a inovação, ao invés de assumir importância no formato de um projeto particularizado, é afirmado na concepção de processo construído coletivamente (Campolina, 2012) e que assume, no PPP da escola e, portanto, em sua constituição histórica, a ideia de uma trilha inovadora, em que os projetos têm sua historicidade, se cruzam e entrecruzam e são meios para a consecução de finalidades relacionadas a uma escola que tem por objetivo maior fazer diferença em sua comunidade.

Dando continuidade, portanto, aos estudos sobre novas zonas de sentido perseguidas por Campolina (2012) no caminho de compreensão ampliada da inovação educativa, poder-se-ia inferir, teoricamente, que a ação de gestão nas instituições educativas está implicada com a compreensão que se tem sobre as próprias concepções de gestão e de educação que permeiam a vida da instituição.

No caso do Chicão, estes referenciais se mostraram um guia à condução da ideia de inovação como trilha condutora do PPP da escola, apontando uma lacuna importante no que diz respeito às necessidades de compreensão sobre os rumos da trilha inovadora do PPP no que diz respeito ao entendimento da subjetividade social enquanto favorecedora da inovação.

Assim, é importante compreender como a inovação, a partir da ideia de constituição histórica inerente aos estudos da subjetividade individual e social, avança da ideia de projeto de inovação, para a ideia de processo inovador e deste para a concepção de trilha inovadora, estando muito mais vinculada aos princípios de um PPP de uma escola do que propriamente às etapas de concepção-implementação-avaliação de um projeto inovador, assumindo também que são indissociáveis as dinâmicas recursivas das expressões da subjetividade social no curso da inovação. Este é o pressuposto da mudança que pode ser objeto de estudo em pesquisas futuras.

Um dos pressupostos afirmados é que não existem padrões e previsibilidade para a geração de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas da subjetividade social, e, se a tese é de que esta é a base para a inovação educativa, portanto cada experiência de inovação educativa é única e, portanto, singulares também são as formas que as ações de direção são assumidas em cada caso singular de inovação.

A ideia de trilha inovadora estudada no contexto de configurações das subjetividades individual e social parece ser um caminho relevante para novas pesquisas.

Além da agenda de pesquisa afirmada é viável, também, pensar em implicações deste trabalho para uma agenda de formação e de políticas públicas para o campo da formação do diretor de

escola e para o desenho de políticas públicas voltadas para a inovação como meio para o aprimoramento da qualidade da oferta de serviços públicos de educação.

Em relação à formação de diretores, no contexto das prerrogativas da gestão democrática, este trabalho de pesquisa aponta para a formação continuada do diretor da escola no contexto de sua prática, sugerindo que experiências de estágios em serviço, acompanhados por diretores de outras escolas, seguidos de debates sobre gestão sejam realizados, além do compartilhamento de boas práticas dentro da própria escola, bem como da realização de oficinas de construção e avaliação de projetos político pedagógicos como atividade rotineira na instituição.

Em relação à formação de diretores, aponto ainda a necessidade de retomada, pelas instituições formadoras, da ideia de conferir, aos futuros diretores de escola, formação específica em temas e referenciais teóricos da gestão e da administração escolar, em que referenciais tradicionais e não-dominantes no campo, como o da subjetividade, sejam base para estudos e pesquisas em seu percurso de formação.

Outra sugestão que diz respeito ao aprimoramento de políticas públicas para a área de gestão e inovação na educação diz respeito à criação e/ou fortalecimento de fóruns locais – virtuais e presenciais – em que diretores escolares compartilhem suas práticas com gestores educacionais de sistemas educativos municipais, distritais, estaduais e nacionais – apontando para aspectos singulares de projetos inovadores e de avaliações deste projeto, compartilhando indicadores de sucesso e de atenção para os sistemas educacionais, no sentido de potencializar projetos inovadores emergentes bem como apoiar diretores de escola que desenvolvam boas práticas.

Além destes elementos sugere-se que instâncias governamentais e não-governamentais continuem atentando para a importância da singularidade da inovação em nível escolar e que utilizem resultados e boas práticas como elementos balizadores para reformas educacionais no país.

O desafio da qualidade na educação passa pela construção e pelo fortalecimento das unidades escolares no sentido de que possam utilizar recursos de forma autônoma, investindo em projetos prioritários, sendo apoiados pelos órgãos dos sistemas educativos em seus percursos próprios e singulares e não apenas controlados e fiscalizados por regras universalizantes e que reprimem a emergência de boas novidades no cenário educativo.

Assim, a questão da singularidade apontada como valor epistemológico neste trabalho reverbera também como um valor para a formulação de princípio de gestão das escolas públicas.

O planejamento autônomo e responsável das ações, dos PPPs e da aplicação de recursos é uma

forma concreta de conferir valor ao surgimento de iniciativas inovadoras nas instituições escolares.

Nessa perspectiva é que, como palavras finais deste trabalho, reafirmo que é possível encontrar vivências e práticas bem sucedidas de educação e de gestão na escola pública. A escola pública e de periferia, como o Chicão, é um dos inúmeros viveiros de boas práticas da educação brasileira. É viável e necessário analisar e repercutir as boas práticas de direção escolar que apontam não apenas para melhorias de indicadores de sucesso formal em termos de notas ou índices acadêmicos, mas que, de variadas formas, reverberam na vida da comunidade educativa e do meio social em que estão inseridas, no sentido de melhorar a qualidade de vida da população brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, F.L. Gestão Escolar e Qualidade, 2009. retirado de <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=0> em 29/09/2015 às 18:14.
- AKOUF, O. *Administração e teorias das organizações contemporâneas: rumo a um humanismo radical crítico?* in OeS, v. 08, n. 21, Mai/Ago, 2001.
- ALBUQUERQUE, A.P. *A Subjetividade Social de uma Escola Inclusiva: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 2005.
- ALVES, W. F. *Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho*. Revista Brasileira de Educação, v. 19. n. 56 jan-mar. 2014, p- 37 -59.
- AMORIM, A. *Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade*. Revista Lusófona de Educação, 35, 2017.
- ARROYO, M. *A administração da educação é um problema político*. Revista Brasileira de Administração Escolar. Porto Alegre, v. 1. n. 1. P. 122-129, jan/jun, 1983.
- BALLALAI, r. *Administração Participativa na Educação: mito, tabu ou práxis?* Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 9 (3): 36-61, jul/dez, 1985.
- BARR, J. e SALTMARSH, S. *The role of the school principal in fostering parent-school engagement*. In Educational Management Administration Leadership July 2014, vol.42, no.4, 491-505, consultado em <http://ema.sagepub.com/content/42/4/491.short> em 29 de janeiro de 2016, às 10:39.
- BELLO, I.M. E PENNA, M.G.O. *O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017
- BELLE, L.J. *The State Secondary School Principal as an Effective Leader of Learner Discipline Management*. British Journal of Education, Vol.6, No.1, pp.43-54, January 2018
- BORDIGNON, Genuíno. *Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação*. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Org.), Município e Educação. São Paulo, p. 135-171, Cortez, 1993.
- BANCHS, M.A. Representaciones Sociales e Subjetividad. in FURTADO, O e GONZÁLEZ REY, F. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a*

*teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

BAUTZER, D. *Inovação: repensando as organizações*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009

BERTALANFFY, L.V. *Teoria Geral dos Sistemas*. São Paulo: Editora Vozes. 2008.

BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa, 2003

CALEGARI, D. *Planejamento e estratégia das escolas: o que leva as escolas a ter alto desempenho*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2013.

CALDAS, M.P. e WOOD JR., T. Identidade Organizacional. in *Revista de Administração de Empresas - RAE*, vol. 37, no. 1, FGV: Rio de Janeiro, 1997

CAMINI, Lúcia. *Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação(20072009)*.- 1ªed-São Paulo: Outras Expressões, 2013. 252 p.

CAMPOLINA, L.O. O. *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação-UnB: Brasília, 2012.

CAMPOLINA, L. de O; MITJÁNS MARTINEZ, A.. *Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar*. Psicologia. Florianópolis. ISSN 1984-6657 Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 3, p. 325-338, 2014.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa sobre Inovação Educativa no Brasil*. In: Maria de Fátima Bruno-Faria; Eduardo Raupp de Vargas; Albertina Mitjás Martínez. (Org.). *Criatividade e Inovação nas organizações - desafios para a competitividade*. 1a.ed. São Paulo: Atlas, 2013, v. , p. 194-210.

CAMPOLINA, L.O. *Práticas Inovadoras no Contexto Educativo: a produção subjetiva de professores universitários* in CAMPOLINA, L.O. e MORI, Valéria D. *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas*. Curitiba: Editora CRV, 2017

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, M.J. *A Liderança na organização escolar: o diretor*. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista. V. 8, n. 13. P. 193-209. Jul / Dez 2012.

CHAMBERS, D., CLIFFORD, M., LARSEN,E. LEMKE, M. e SWALUND, A. *An Analysis of the Relative Effectiveness of Principals from Selected Principal Preparation Programs in Four Urban School Districts*. American Institutes for Research, 2016. In

<https://aefpweb.org/sites/default/files/webform/41/AIR%20Bush%20Principal%20Prep%202016-03-01.pdf> consultado em 08 de março de 2016, às 19:45.

CHANDRA, Vinesh. *Understanding the role do of a school principal in setting the context for technology integration*. In Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators, 2nd. Edition. Routledge: NewYork, 2016.

CHIANG VEGA, María Margarita et al . *Clima organizacional y satisfacción laboral en organizaciones del sector estatal (Instituciones públicas) Desarrollo, adaptación y validación de instrumentos*. **Universum**, Talca , v. 23,n. 2,p. 66-85, 2008 .Disponível em<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S071823762008000200004&lng=es&rm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttextepid=S071823762008000200004&lng=es&rm=iso)>. consultado em 15 nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200004>.

COELHO, A.S.; UNGLAUB, E. *Gestão Escolar e Inovação – novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação*. Publicado em <https://www.institutoclaro.org.br/estudos/gestao-escolar-e-inovacao/>,2013. Retirado em 15 de maio de 2015, as 16:30.

CONTI, C. e FREITAS-DE-LIMA, E.. *Curso de Especialização em Gestão Escolar: uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 69 (2015), pp. 47-68 – OEI/CAEU 47, 2015.

CORREIA, J.A. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa, 1989.

CONDE, M.V.F. e ARAÚJO-JORGE, T.C. *Modelos e concepções de inovação: a transição de paradigmas, a reforma da CeT brasileira e as concepções de gestores de uma instituição pública de pesquisa em saúde*. In *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(3): 727-741, 2003.

CURY, C.R.J. *Administração Escolar: seleção e desempenho*. Revista Brasileira de Administração Escolar, Porto Alegre, v. 1. n.1.p. 139-146, jan-jun.1983.

DRABACH, N.P. e MOUSQUER, M.E.L., *Dos primeiros escritos sobre administração escolar aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) retirado em 28 de junho de 2015, às 16:08.

DE LA TORRE, S. (coord.) *Cómo inovar em los centros educativos: estudio de casos*. Colección Educación Al Dia. Editorial Escuela Española. Madrid: 1998.

DEMO, P. *Pensando e Fazendo Educação: inovações e experiências educacionais*. Brasília: LiberLivro, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pobreza Política*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

DESCHAMPS, J.P. *Innovation and Leadership*. In *The International Handbook of Innovation*. Edited by Larisa Shavinina. Elsevier Science Ltd. Québec:2003.

DRUCKER, P.F. *Inovação e espírito empreendedor: práticas e princípios*. São Paulo: Thompson, 2003.

EDWARDS JUNIOR, Brent; HALL, Stephanie M.. *Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 164, p. 442-468, June 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000200003&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200003&lng=en&rm=iso)> access on 03 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144163>

EINSTEIN, A. *The World As I See It*. Nova Iorque: The Wisdom Library, 1949

FARIA, M.A. e SILVA, R.C.S. *EAD: o professor e a inovação tecnológica*. In *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Dez. 2007

FAYOL, J. H. *Administração Industrial e Geral*. 10ª. Edição. São Paulo: Editora Atlas. 1989.

FÉLIX, M.F.C. *Administração Escolar*. São Paulo, Cortez Editora. 1984.

FERNANDES, R.C.A e SILVA, E.F. *A Escola Democrática na Percepção de Profissionais da Educação* in *Revista de Administração Educacional*, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2016 jul./dez 2016, p.03-16

FERNANDES, P.T. *Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico de Portugal*. In *Educação em Revista*, v. 27, no. 01. Belo Horizonte, abr. 2011.

FERNANDÉZ, A.C, NÚÑEZ, M.R., FERNANDÉZ, A.R; *Los nexos ciencia-tecnología-sociedad (CTS) en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional (PEI)*, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, diciembre; 2017. consultado em <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1712ciencia-tecnologia-socied> em 03 de janeiro de 2018.

FRENCH, J.R. e RAVEN, B.H.. *The basis of social power*. In Cartwright, D. *Studies in Social Power*. Michigan University Press, 1959.

FREINET, C., GUAY, F., SENÉCAL, C. e Austin, S. *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. In *Teaching and Teacher Education*, Volume 28, Issue 4, May 2012, Pages 514–525 consultado em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001533> em 15 de janeiro de 2016, às 11:07.

FRYER Jr., R.G. *Injecting charter school best practices into traditional public schools: Evidence from field experiments*. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 129, Ed. 3, 2014, p. 1355-1407

FOLLET, M. P. *Creative Experience*. New York: LongMans, Green and CO. 1930.

FURTADO, O e GONZÁLEZ REY, F. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

GADOTTI, M. *Uma só escola para todos: os caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes. 1990.

GALIAN, C.V. A; LOUZANO, P.B.J. *Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no 'conhecimento dos poderosos' à defesa do 'conhecimento poderoso'*. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 40, p. 1109-1124, 2014

GARCIA, P.M. *Pedagogias invisíveis do espaço escolar*. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. FAU - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GARCIA, W. E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

GARRISON-WADE, D. *The role of the urban principal in leading school change: The efforts and tension of principals in disturbing the status quo*. In *Ability, Equity, and Culture: Sustaining Inclusive Urban Education Reform* Elizabeth B. Kozleski, Kathleen King Thorius, Teachers College Press, 2014 - 264 p. consultado em [http://works.bepress.com/dorothy\\_garrison-wade/1/](http://works.bepress.com/dorothy_garrison-wade/1/) em 07 de janeiro de 2016, às 23:42.

GIOVANELLA, A.; Gouvêa, A.B.T.C; FRÂNCIO, S.; SAMPAIO, C.A.C. *A inovação sob a visão dos gestores de duas instituições públicas*. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 3, n.1, p. 01-23, Sem I. 2009.

GOMES, R.A. *O Clima Organizacional nas Escolas: avanços e desafios na resolução de conflitos*. Revista da Faculdade de Tecnologia de Bauru, no. 01 – v. 01 – dezembro, 2011.

GONZÁLEZ-REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

\_\_\_\_\_. *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos e desafíos*. São Paulo: Educ, 1999

GONZÁLEZ-REY, F e FURTADO, O. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. **São Paulo: Editora Casa do Psicólogo**. 2002

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003a.

\_\_\_\_\_. *El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje*. In: ARANTES, Eliana F.; CHAVES, M. S. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DPeA, 2003b. cap. 4, p. 75-86.

\_\_\_\_\_. *O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2004a. cap. 1, p. 1-28.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Rede de Significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate*. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004b. p. 59-68.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005a.

\_\_\_\_\_. *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. In: GÓMEZ MESA, G.; BAHIA BOCK, A. M.; RIBEIRO FERREIRA, M. (Org.). *Aportaciones Brasileñas a la Psicología Latinoamericana*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México, 2005b.

\_\_\_\_\_. *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica*. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005c. cap. 2, p.27-52.

\_\_\_\_\_. *As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 24, p. 151-179, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação historicocultural*. São Paulo: Thomson, 2007b.

\_\_\_\_\_. *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica*. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008a. cap. 2, p. 29-44.

\_\_\_\_\_. *Psicología y Arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro*. Tesis Psicológica, Colômbia, n. 3, p. 140-159, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009a. cap. 5, p. 119-148.

\_\_\_\_\_. *La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo em la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad*. *Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, v. 9, p. 1-24, nov. 2009b.

\_\_\_\_\_. *Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011a. cap. 1, p. 47-70.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando em una perspectiva postracionalista en psicoterapia*. *Rivista di psichiatria*, Brasília, v. 46, p. 310-314, 2011c.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Social: fronteiras e conexões*. In: TOMANIK, E. A.; CANIATO, A. M. P. (Org.). *Psicologia Social: desafios e ações*. Maringá: ABRAPSO, 2011d. cap. 1, p. 12-31.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. 2. reimpr. da 1. ed. de 2005, São Paulo: Cengage Learning, 2011e.

\_\_\_\_\_. *Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando em una perspectiva post racionalista en psicoterapia*. *Rivista di psichiatria*, v. 46, p. 310-314, nov. 2011f. \_\_\_\_\_ *O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.;

CASTANHO, M. I. S. (Org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a. cap. 1, p. 21-42.

\_\_\_\_\_. *Advancing on the concept of sense: subjective sense and subjective configurations in human development*. In: *Motives in children's development: Cultural Historical approaches*. Cambridge University Press, 2012b. cap. 3, p. 45-62.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Vigotsky – contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: HUCITEC Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. . Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada . *Liminales*, v. 1(4), p. 13-38, 2013a.

\_\_\_\_\_. *A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). *O sujeito que aprende*. Brasília: Liber Livro, 2014a. cap. 2, p. 35-62.

\_\_\_\_\_. *Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2014b. cap. 1, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Human motivation in question: discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2014c.

\_\_\_\_\_. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2017. DOI: 10.1111/jtsb.12144

GONZÁLEZ REY, F. L e MITJÁNS-MARTINÉZ, A. *O Subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões*. In MITJÁNS-MARTINÉZ, A SCOZ, B. J.L.; CASTANHO, M.I.S.; Ensino e Aprendizagem - a Subjetividade Em Foco. Brasília: Liberlivro, 2012.

\_\_\_\_\_. *Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas*. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. doi:10.5027/-VOL15- 2015. ISSUE1-FULLTEXT-667

\_\_\_\_\_. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Editora Alínea, 2017.

FIRESTONE, W e HERRIOT, R. *Images of organization and the promotion of educational change*. In KERCKHOFF, A.C. *Research in Sociology of Education and Socialization*

(Research on Educational Organizations). Greenwich/Connecticut, JAI Press, V.2, pp. 221-260, 1981.

GREEN, Reginald Leon. *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*. Pearson, 2017.

GUIMARÃES, C.S. *A educação no Brasil pós-democratização (1985-2002)*. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

HERNANDÉZ, J.M.C. e CALDAS, M.P. *Resistência à mudança: uma revisão crítica*. Revista de Administração de Empresas, v. 41, n. 2, Abr./Jun. 2001.

HUBERMAN, A. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo: Cultrix, 1976.

IBRAHIM, A. et alli. *Effect of Transformational Principal Leadership Style on Teachers Commitments and School Achievement*. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2017, Vol. 7, No. 5, ISSN: 2222-6990

JABONERO BLANCO, M, ed., [et al.] *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2015.

JODELET, D (org). *As representações sociais*. RJ:Eduerj. 2001

\_\_\_\_\_. *O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009

JOHNSON, P. E.; PAYNE, J. *Power, communicator styles, and conflict management styles: a web of interpersonal constructs for the school principal*. International Journal of Educational Reform, v. 6, n. 1, p. 40-53, Jan. 1997.

JOHNSON, P. E.; SCOLLAY, S. J. *School-based, decision-making councils: conflict, leader power and social influence in the vertical team*. Journal of Educational Administration, London, v.39, n.1, p. 47-66, Jan. 2000

KUENZER, A.Z. *A teoria da administração educacional: ciência e ideologia*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (48), p. 39 a 46, fev. 1984.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª ed. SP: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, I. *O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica*. In: LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (orgs.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. SP: Cultrix e EdUSP, 1979, pp. 109-243.

- LANZ, L. Q.; TOMEI, P. A. *Confiança nas Organizações*. Elsevier / Puc-Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2014.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª. Ed. Goiânia, Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIMA, S.M.V. *Mudança Organizacional – teoria e gestão*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.
- LOCATELLI, R, INOCENTE, N.J. e QUINTAIROS, P.C.R. *Abordagens de liderança: pontos fortes e pontos de atenção em gerenciamento de projetos de tecnologia da informação com estrutura matricial*. VIII Congresso de Excelência em Gestão, 2012.
- LÜCK, H. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.
- LUSQUINÓS, C.S. GEMA: Un Programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69 (2015), pp. 69-90 – OEI/CAEU, 2015.
- LYONS, J. *The role of the elementary school principal in promoting reflective practice*. LESLEY UNIVERSITY, 2015, 244 pages. Consultado em [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004eres\\_dat=xri:pqdissert\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertationerft\\_dat=xri:pqdiss:3740128](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004eres_dat=xri:pqdissert_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertationerft_dat=xri:pqdiss:3740128) em 26 de janeiro de 2016, às 10:56.
- MACHADO, L.B. e SANTOS, J.A.L.C. *Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores bem sucedidos*. *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas da educação*. Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015.
- MAIA, M.I.M, BEZERRA, J.E.B. e PAIVA, A.N. *O gerenciamento da educação brasileira sob os princípios da gestão democrática: um estudo introdutório*. In *Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas*. UFMA: 2015.
- MARTÍNEZ-GARRIDO, C. *La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851> ,2017
- MAXIMINANO, A. C. A. *Teoria Geral da Administração – da revolução urbana à revolução digital*. 7ª. Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

MAYO, Elton. *The human problems of an industrial civilization*. New York: The Macmillan Company, 1933.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe* (1532). Versão eletrônica digital retirada de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/principe.pdf> em 02 de julho de 2015, às 15:31.

McGREGOR, D. *The human size of enterprise*. New York: MsGraw-Hill, 1960.

MITJÁNS-MARTINÉZ, A. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *La escuela como organización: sus posibilidades creativas e inovadoras*. Revista Linhas Críticas, Brasília. V. 1, n. 7-8, p. 45-56, 1999.

\_\_\_\_\_. *A criatividade nas organizações: o papel do líder*. Univ., psicol; 1(1): 59-78, 2000.

\_\_\_\_\_. *A criatividade na escola: três direções de trabalho*. Revista Linhas Críticas, Brasília. V. 8, n. 15, p. 189-205, 2002.

\_\_\_\_\_. *Psicologia escolar e compromisso social*. São Paulo: Alínea. 2015.

\_\_\_\_\_. *Criatividade e inovação nas organizações: desafios para a competitividade*. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem Criativa: um aprendizagem diferente* in MITJÁNS-MARTINÉZ, A; SCOZ, B. J.L.; CASTANHO, M.I.S.; Ensino e Aprendizagem - a Subjetividade Em Foco. Brasília: LiberLivro, 2012.

\_\_\_\_\_. *O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações sobre o trabalho pedagógico* in MITJÁNS-MARTINÉZ, A; ÁLVAREZ, P. O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liberlivro, 2014.

MITJÁNS-MARTINÉZ, A; BICHARA, A; CHAPERMAN, M.C.L. *Ações Criativas em uma Escola Inovadora: Compartilhando uma Experiência do que Tornou isso Possível*. In MITJÁNS-MARTINÉZ, A; BRUNO-FARIA, M.; VARGAS, E.R. (Org.) *Criatividade e inovação nas organizações: desafios para a competitividade*. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. ; SANTOS, G. *A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Abr.-Jun., 2016.

MORAES, V.; ENDRIGO, S.; BARDOTTI, S. *A casa*. São Paulo: Tonga Editora Musical LTDA, 1969.

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

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: um estudo em psicologia social*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NADAL, B.G. *A escola como instituição: primeiras aproximações*. In Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(1): 139-150, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> consultado em 08 de março de 2016, às 17:23.

NAGLE, J. *Os estudos de Administração Escolar no Brasil: uma proposta de reformulação*. Revista Didática, 18, p. 5-24, São Paulo, 1982.

NEVAREZ, Carlos; WOOD, J. Luke; PENROSE, Rose. *Leadership theory and the community college: Applying theory to practice*. Stylus Publishing, LLC., 2013.

NUNES, C.S. *Gestão em Educação a Distância: um framework baseado em boas práticas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.

OLIVA, A. (org.) *Epistemologia: a cientificidade em questão*. SP: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, I. e COUREIA, C. *Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores*. Revista Interações, Portugal, No. 27, PP. 97-117, 2013.

PARKER-FOLLET, M. *The illusion of final authority; Authority must be functional and functional authority carries with it functional responsibility*. U.S. Bureau of Public Assistance 1954 in <http://www.follettfoundation.org/index.htm> consultado em 13 de junho de 2015 às 18:47.

PARO, V.H. *Administração Escolar: uma visão crítica*. São Paulo: Cortez Editores, 1985.

PIAGET, J. *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.  
\_\_\_\_\_. *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1965.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Editora Moderna, 1973.

*Projeto Político Pedagógico – DNA Chicão – Secretaria de Educação do Distrito Federal* mimeo, 2015.

- QUIOSSA, A.S., MACHADO, C.S. VILARDI, L.G.A. E SANÁBIO, M.C. (org.). Casos de Gestão: Políticas e Situações do Cotidiano Educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2015. in <http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/repositorio/livros/> consultado em 26/11/2015, às 14:01.
- RAMIREZ, G.R., La Dirección Escolar Eficaz. Un estudio multinivel em educación secundaria em El Salvador. In Revista Iberoamericana de Educación, vol. 69 (2015), pp. 187-206 – OEI/CAEU, 2015.
- REED, M. *Management as a social practice*. Journal of Management Studies, v. 21, n. 3, p. 273-285, 1984.
- Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2015, Capítulo III, Seção II, página 13.
- RIBEIRO, J. Q. Fayolismo na administração das escolas públicas. São Paulo: Linorechnica, 1938.
- RIECKHOFF, B.S.; LARSEN, C. *The Impact of a Professional Development Network on Leadership Development and School Improvement Goals*. School-University Partnerships, v. 5, n. 1, p. 57-73, 2012.
- RUAS, R.L. *A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados*. REAd, Ed. 15. Vol. 6. No. 3. Out. 2000.
- SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo e Niterói: Editora Pioneira/Universidade Federal Fluminense, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza, Ceará: Edições Universidade Federal do Ceará/Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 1982.
- SANDERS, M.G. *Principal Leadership for School, Family, and Community Partnerships: The*

*Role of a Systems Approach to Reform Implementation*. American Journal of Education, Vol. 120, No. 2 (February 2014), pp. 233-255. Consultado em [http://www.jstor.org/stable/10.1086/674374?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/10.1086/674374?seq=1#page_scan_tab_contents) em 12 de janeiro de 2016, às 22:55.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER, F. O; SELISTRE CARLOMAGNO, M. *Gestão da inovação na prática: como aplicar conceitos e ferramentas para alavancar a inovação*. Brasil: Editora Atlas S.A., 2009.

SCHLICK, M. *Positivismo e realismo*. in: Os pensadores. Textos escolhidos. Schlick, Carnap e Popper. Vol. 44, SP: Abril Cultural, 1975.

SCHULER, F. Charter Schools: um modelo para a educação pública? Publicado em Jornal Estadão em 12/10/2016, disponível em <https://www.insper.edu.br/noticias/>

SILVA, G.F, CASAGRANDE, C.A. e PAULY, E.L.. *Sobre Processos de Gestão Escolar desde a perspectiva de educadores gestores em uma rede privada de educação*. Revista Intersaberes; ISSN: 1809-7286. Uninter: Florianópolis: jan.abr 2017

SILVA, R.C. *Controle Organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas*. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 37(4):797-816, Jul/Ago, 2003.

SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. São Paulo: Editora Moraes. 1977.

SOUZA, L. T.; MARTINS, A. O.; CARVALHO, M. A. *Influência da liderança na qualidade da gestão democrática de uma escola pública*. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 18, n. 29, p. 01-132, jan./jun. 2017

SOUZA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade - 9ª edição, revista e aumentada*. Coimbra: Almedina, 2013.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 2ª edição. Edições Afrontamento, 1989.

SPANNEUT, Gene. *Professional learning communities, principals, and collegial conversations*. Kappa Delta Pi Record, v. 46, n. 3, p. 100-103, 2010.

TAYLOR, F. W. *Princípios da Administração Científica*. 8ª. Edição. São Paulo: Editora Atlas. 1990.

TEIXEIRA, A. *Educar para Crescer*. São Paulo: Pioneira, 1952.

TOFFLER, ALVIN. *O Choque do futuro*. Lisboa Edição Livros do Brasil.1970.

THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

VAN DE VEN, A. H. e POOLE, M.S. *The innovation Journey*; Oxford University Press; NY, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alternative Approaches for Studying Organizational Change*. In Organization Studies – Summer Workshop on Theorizing Process in Organizational Research, Santorini, Greece, June, 2005.

VAN MAELE, D. e VAN HOUTTE, M. *Trust in the school principal: a pathway to inhibit teacher burnout in elementary education?* Annual Conference of the American Educational Research Association, 2014. Consultado em <https://biblio.ugent.be/publication/4384931> em 21 de janeiro de 2016, às 11:22.

VEIGA, I.P.A. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, no. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*, SP: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Formação Social da Mente*, SP: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*, SP: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Estampa, Lisboa, 1975 (coletânea).

\_\_\_\_\_. *Origens do pensamento na criança*. Manole, São Paulo, 1989

WEINSTEIN, J., CUELLAR,C., HERNANDEZ, M., FLESSA, J. *Experiências Inovadoras y Renovación de la Formación Directiva Latinoamericana*. In Revista Iberoamericana de Educación, vol. 69 (2015), pp. 23-46 – OEI/CAEU: 2015.

WHITMAN, L. C. *Administração da Educação Hoje: ambiguidades de sua produção histórica*. Em Aberto, INEP, Brasília, ano 6, no. 36, out/dez, 1987.

## **ANEXOS**

## **Anexo I**

### Termo de Consentimento para a Instituição



Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação  
Pesquisadora: Gláucia Melasso Garcia de Carvalho

Termo de Autorização para Pesquisa em Escola

Brasília, 01 de março de 2016.

### **Termo de Consentimento**

Declaro, para os devidos fins de comprovação que Gláucia Melasso Garcia de Carvalho, doutoranda-pesquisadora do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, está autorizada a realizar sua pesquisa, intitulada provisoriamente como “O Papel do Gestor na Constituição da Subjetividade Social em Projeto de Inovação” sob orientação da Profa. Dra. Albertina Mitjans Martínéz, nesta instituição de ensino, a ser realizada durante os meses de março a dezembro de 2016 e nos meses de janeiro a dezembro de 2017.

---

Professora Ghislaine Cecília Carvalho Pôrto de Almeida

*Diretora do Centro Educacional São Francisco  
Secretaria de Educação do Distrito Federal – PPP DNA Chicão, SEDF, 2015  
Governo do Distrito Federal*

## **Anexo II**

### Termo de Consentimento para o Participante



Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação  
Pesquisadora: Gláucia Melasso Garcia de Carvalho

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre inovação educativa. Essa escola foi identificada como sendo inovadora, onde mudanças e novidades estão ocorrendo e, no sentido de conhecer melhor sobre esse processo, contamos com sua colaboração no sentido de fornecer informações.

Sua participação na pesquisa é voluntária e caso concorde em participar, sua desistência pode ocorrer em qualquer momento, sem qualquer prejuízo de qualquer ordem. Sua participação na pesquisa consistirá de momentos específicos com a pesquisadora, onde poderão ocorrer entrevistas ou solicitação de preenchimento de instrumentos escritos. Caso haja permissão, algumas situações serão áudio e/ou vídeo gravadas, mediante combinação prévia.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão asseguradas pelo sigilo. Os dados não serão divulgados com a identificação, pois serão utilizados pseudônimos. Uma cópia desse termo ficará em sua posse, sendo assegurado a você estabelecer contato com a pesquisadora no sentido de dirimir quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Pesquisadora Doutoranda Gláucia Melasso Garcia de Carvalho  
(61) 9170-3377 – [glauciamelasso@hotmail.com](mailto:glauciamelasso@hotmail.com)

Declaro que entendi os objetivos e o formato de minha participação na pesquisa. Concordo em participar.

Nome completo do participante, assinatura e telefone e e-mail para contato:

---

**Anexo III**

Roteiro de Caracterização da Inovação<sup>71</sup>

**Instrumento 1**

<b>Item de Análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Estratégia de Busca da Informação</b>
Sobre a Inovação Educativa	Novidades implementadas; Mudanças propostas; Conteúdos da Inovação;	Análise Documental; Dinâmicas Conversacionais;
Sobre a Comunidade Escolar Envolvida	Segmentos da comunidade (distribuição antes, durante a implantação do projeto de inovação educativa); Adesão de cada segmento nas diferentes fases do processo; Nova configuração de atuações/funções/atribuições durante o processo;	Observação participante; Dinâmicas conversacionais; Grupos focais;
Sobre o Gestor	Funções e atribuições no início e durante o processo;	Dinâmicas conversacionais; Observação participante; Redação
Sobre a Situação Atual da Inovação	Funcionamento da escola em termos de: práticas pedagógicas e sociais, papel dos professores e equipas de apoio, organização e planeamento de tempo e espaço; relações sócio-políticas;	Observação Participante; Dinâmicas Conversacionais; Grupos Focais; Redação;
Sobre Processos da Inovação Educativa	Conflitos e opiniões dissonantes sobre a inovação; Diferentes graus de comprometimento / envolvimento em relação à inovação Articulação de grupos pró / contra os processos de inovação; Comportamentos / atitudes / posturas / expressões em relação ao processo de inovação	Complemento de Frases; Diário de Bordo;
Sobre Resultados e Melhorias Advindos da Inovação	Resultados da Inovação; Mudanças e Melhorias alcançadas; Expressões em relação às mudanças e melhorias;	Análise Documental; Observação Participante; Complemento de frases;

<sup>71</sup> Baseado no Roteiro de Caracterização da Inovação elaborado por Campolina (2012)

## **Instrumento 2**

### Roteiro básico para dinâmicas conversacionais e grupos focais

<p>Principais aspectos a serem abordados em dinâmicas conversacionais com professores, alunos, equipe de gestão, servidores e comunidade</p>	Como teve conhecimento sobre a inovação?
	Breve descrição da inovação segundo seu ponto de vista.
	Qual é o seu papel na inovação?
	Quem é o principal responsável pela ideia inovadora?
	Outras pessoas participam da inovação? Como?
	O que/quem ajuda a inovação a acontecer?
	O que/quem atrapalha?
	O que pode melhorar?
	O que pode piorar?
	A informação sobre a inovação é acessada por todos na escola?
	Quem informa? Como informa? Quem é mais informado? Quem é menos informado?
	Pessoas fora da escola sabem o que acontece de novo na escola?
	Você acha que a escola é / está diferente de outras escolas que você conhece?
	As pessoas na escola estão diferentes desde que o processo de inovação começou? Quais diferenças?
O ambiente de relacionamento / convívio melhorou? Piorou? Por que?	

Roteiro de dinâmica conversacional sobre inovação educativa x papel do gestor x subjetividade social na escola

**Instrumento 3**

Principais aspectos a serem abordados em dinâmicas conversacionais com o gestor	Como surgiu a ideia da inovação?
	Breve descrição da inovação segundo seu ponto de vista.
	Qual é o seu papel na inovação?
	Quais são as maiores dificuldades no desempenho de suas funções na inovação?
	Quais são as estratégias utilizadas para minimizar as dificuldades de sua atuação?
	Quem é o principal responsável pela ideia inovadora?
	Outras pessoas participam da inovação? Como?
	O que/quem ajuda a inovação a acontecer?
	O que/quem atrapalha?
	O que pode melhorar?
	O que pode piorar?
	A informação sobre a inovação é acessada por todos na escola?
	Quem informa? Como informa? Quem é mais informado? Quem é menos informado?
	Pessoas fora da escola sabem o que acontece de novo na escola?
	Você acha que a escola é / está diferente de outras escolas que você conhece?
	As pessoas na escola estão diferentes desde que o processo de inovação começou? Quais diferenças?
O ambiente de relacionamento / convívio melhorou? Piorou? Por que?	

### **Instrumento 4**

#### Tema de Redação para Diretoras da Escola

Prezada Diretora:

É muito importante conhecer sua opinião sobre o que está acontecendo no Chicão. O espaço a seguir está disponível para você registrar suas impressões e opiniões a respeito das mudanças no Chicão e o que você percebe sobre as relações entre as pessoas, os grupos, sobre o ensino e o aprendizado dos alunos e sobre as demais atividades que você participa na escola, sobre suas maiores dificuldades, frustrações e realizações.

## **Instrumento 5**

### **Completamento de Frases<sup>72</sup> – Para a Diretora Clara**

Complete as frases a seguir com a primeira ideia que lhe surgir na cabeça:

1. Eu gosto \_\_\_\_\_
2. O tempo mais feliz \_\_\_\_\_
3. Gostaria de saber \_\_\_\_\_
4. Lamento \_\_\_\_\_
5. Meu maior temor \_\_\_\_\_
6. Na escola \_\_\_\_\_
7. Não posso \_\_\_\_\_
8. Sofro \_\_\_\_\_
9. Fracassei \_\_\_\_\_
10. A leitura \_\_\_\_\_
11. Meu futuro \_\_\_\_\_
12. O casamento \_\_\_\_\_
13. Estou melhor \_\_\_\_\_
14. Algumas vezes \_\_\_\_\_
15. Este lugar \_\_\_\_\_
16. A principal preocupação \_\_\_\_\_
17. Desejo \_\_\_\_\_
18. Eu secretamente \_\_\_\_\_
19. Eu \_\_\_\_\_
20. Meu maior problema \_\_\_\_\_
21. Eu trabalho \_\_\_\_\_
22. Amo \_\_\_\_\_
23. Minha principal ambição \_\_\_\_\_
24. Eu prefiro \_\_\_\_\_
25. Meu problema principal \_\_\_\_\_
26. Queria ser \_\_\_\_\_
27. Creio que minhas melhores habilidades \_\_\_\_\_
28. A felicidade \_\_\_\_\_
29. Considero que posso \_\_\_\_\_
30. Esforço-me diariamente por \_\_\_\_\_
31. É difícil para mim \_\_\_\_\_
32. Meu maior desejo \_\_\_\_\_
33. Sempre gostei \_\_\_\_\_
34. Eu gosto muito \_\_\_\_\_
35. Minhas aspirações são \_\_\_\_\_
36. Meus estudos \_\_\_\_\_
37. Minha vida futura \_\_\_\_\_
38. Tratarei de trabalhar \_\_\_\_\_

---

<sup>72</sup> Instrumento elaborado por Mitjáns Martínez (2002)

39. Reflito sobre \_\_\_\_\_
40. Eu me proponho \_\_\_\_\_
41. Meu maior tempo eu dedico a \_\_\_\_\_
42. Sempre que posso \_\_\_\_\_
43. Luto \_\_\_\_\_
44. Sinto que \_\_\_\_\_
45. O passado \_\_\_\_\_
46. Esforço-me \_\_\_\_\_
47. As contradições \_\_\_\_\_
48. Minha opinião \_\_\_\_\_
49. Penso que os outros \_\_\_\_\_
- 50.** O lugar \_\_\_\_\_
51. Incomoda-me \_\_\_\_\_
52. Ao deitar-me \_\_\_\_\_
53. *As mulheres* \_\_\_\_\_
54. As pessoas \_\_\_\_\_
55. *Um pai* \_\_\_\_\_
56. Sinto \_\_\_\_\_
57. Os filhos \_\_\_\_\_
58. Meu grande medo \_\_\_\_\_
59. Quando era criança \_\_\_\_\_
60. Quando tenho dúvidas \_\_\_\_\_
61. No futuro \_\_\_\_\_
62. Necessito \_\_\_\_\_
63. Meu maior prazer \_\_\_\_\_
64. Odeio \_\_\_\_\_
65. Quando estou sozinho \_\_\_\_\_
66. Se trabalho \_\_\_\_\_
67. Deprimo-me quando \_\_\_\_\_
68. O estudo \_\_\_\_\_
69. Meus amigos \_\_\_\_\_
70. Meu grupo \_\_\_\_\_

### **Instrumento 6**

Redação estruturada – Para a diretora Clara

Por favor, responda as questões propostas, pensando em suas vivências como profissional da educação

1. Aponte três eventos, em sua vida pessoal, que são motivo de satisfação para você. Descreva.
2. Aponte três eventos, em sua vida pessoal, que são motivo de insatisfação para você. Descreva.
3. Em relação ao seu trabalho no Chicão... quais são os sentimentos de satisfação que você tem? Em quais momentos você os percebe?
4. Em relação ao seu trabalho no Chicão... quais são os sentimentos de insatisfação que você tem? Em quais momentos você os percebe?
5. Se você pudesse mudar alguma situação importante em sua vida pessoal... o que você mudaria?
6. Se você pudesse mudar alguma situação importante em sua vida profissional ... o que você mudaria?
7. Descreva sua maior realização pessoal.
8. Descreva sua maior realização profissional.
9. Na vida pessoal... quem é a pessoa que você mais admira? Justifique
10. Na vida profissional... quem é a pessoa que você mais admira? Justifique

### Instrumento 7

Avaliação do SELFIE – Para alunos do ensino médio

**Centro de Ensino Médio São Francisco  
São Sebastião – DF, junho de 2017**

Por favor, preencha os dados abaixo:

Ano ( )1º. ( )2º. ( )3º. Turma: \_\_\_\_\_ Turno ( ) matutino ( ) vespertino

#### PESQUISA DE OPINIÃO

A escola quer saber o que você pensa sobre o Projeto SELFIE PEDAGÓGICO e, por isso, está fazendo essa pesquisa. O objetivo principal é reunir informações para o planejamento do SELFIE/2º semestre e, também, informações que contribuam para a revisão do PPP.

O presente questionário contém uma série de afirmações com relação ao SELFIE. Você deverá assinalar com um **X** se concorda ou não com essas afirmações segundo a escala abaixo:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente

Eu faço a minha escolha, no SELFIE, por causa do tema ou da proposta	1	2	3	4
Minha escolha é pela afinidade que tenho com quem faz a proposta	1	2	3	4
O grupo de colegas/participantes é o que define a minha escolha do SELFIE	1	2	3	4
Escolho o tema que mais preciso aprender	1	2	3	4
Eu aprendo mais participando do SELFIE do que das aulas regulares	1	2	3	4
Eu prefiro estar mais presente no SELFIE do que nas aulas regulares	1	2	3	4
Participar do SELFIE é o principal motivo para eu vir para a escola	1	2	3	4
A participação no SELFIE melhora a minha relação com os professores	1	2	3	4
A participação no SELFIE melhora a minha relação com os colegas	1	2	3	4
Se não fosse obrigatório eu jamais participaria do SELFIE	1	2	3	4
O SELFIE é única coisa que vale a pena nesta escola	1	2	3	4
O SELFIE está bem organizado	1	2	3	4
O SELFIE é um projeto que me dá satisfação	1	2	3	4

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente

Minha família entende o que é o SELFIE	1	2	3	4
Eu já propus/quero propor um novo projeto de SELFIE	1	2	3	4
Participar do SELFIE é perda de tempo	1	2	3	4
A frequência ao SELFIE deve ser controlada por listas de chamada	1	2	3	4
O SELFIE somente deve ser proposto/conduzido por professores	1	2	3	4
Eu respeito professores e estudantes que conduzem projetos do SELFIE da mesma forma	1	2	3	4
O SELFIE complementa minha formação no ensino médio	1	2	3	4
Participar do SELFIE pode me ajudar no mercado de trabalho	1	2	3	4
Participar do SELFIE pode melhorar meu desempenho no ENEM, PAS e/ou vestibular	1	2	3	4

Por favor, responda, no espaço abaixo:

Como você descreveria o SELFIE para um(a) amigo(a) seu que vai começar a estudar no Chicão e ainda não conhece o projeto?

Muito obrigado!