

# **COMUNIDADES DE PRÁTICA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA GESTORES ESCOLARES**

**Um estudo de caso da Rede de Gestores**

por Barbara Barbosa Born, Vinícius Godoy Princiotti, Arthus Richter Bustamante



2024 Instituto Singularidades & Instituto Unibanco



CC BY

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

## REALIZAÇÃO

### Instituto Singularidades

*Presidente:* Claudia Costin

*Diretora executiva de operações:* Gisele Pinheiro

*Diretora de Pós-graduação, extensão e pesquisa:* Barbara Born

*Diretora de projetos educacionais:* Emilia Zouain

*Pesquisador pleno:* Vinícius Princiotti

*Coordenador pedagógico de pesquisa em educação:* Arthus Richter Bustamante

*Coordenador do projeto:* Tássio José da Silva

*Analista de projetos educacionais:* Amanda Filgueira Dantas de Menezes

### Instituto Unibanco

*Superintendente executivo:* Ricardo Henriques

*Gerentes:* João Marcelo Borges, Maria Julia Azevedo, Núbia Freitas Silva Souza e Tiago Borba

*Coordenador de Inovação em Políticas:* Caio Callegari

*Coordenadora de Pesquisa e Avaliação:* Raquel Souza

*Especialista em pesquisa socioeducativa:* Jane Reolo

*Estagiária de inovação em políticas:* Isabela Rocha Delcorço

BORN, Barbara Barbosa.

B736c

Comunidades de Prática e Aprendizagem Profissional para gestores escolares: um estudo de caso da Rede de Gestores. / Barbara Barbosa Born, Vinícius Godoy Princiotti, Arthus Richter Bustamante; Organização: Instituto Singularidades, Instituto Unibanco. - São Paulo: Instituto Superior de Educação de São Paulo - ISESP, 2024.

167 p. [livro eletrônico].

Bibliografia.

ISBN : 978-65-84957-06-0

1. Comunidades de prática e aprendizagem profissional. 2. Formação continuada. 3. Gestão escolar. I. Born, Barbara Barbosa. II. Princiotti, Vinícius Godoy. III. Bustamante, Arthus Richter. IV. Instituto Singularidades. V. Instituto Unibanco. VI. Título.

CDD 371.2

### Índices para catálogo sistemático:

1. Gestão educacional : Escolas : Administração escolar : Educação 371.2  
Juliana Lourenço Correia – Bibliotecária - CRB/8: 10607

### Instituto Singularidades

CNPJ 04.162.324/0001-87

Rua Cincinato Braga, 388

Bela Vista, São Paulo-SP

CEP 01333-010

(11) 3034-5445

institutosingularidades.edu.br

## ELABORAÇÃO DA OBRA

### *Autores:*

Barbara Barbosa Born  
Vinícius Godoy Princiotti  
Arthus Richter Bustamante

### *Colaboradores:*

Anderson Silva de Souza  
Poliana Macedo de Andrade

### *Leitores críticos:*

Caio Callegari  
Jane Reolo  
Fernando Marques

*Produção editorial:* Instituto Singularidades

*Edição:* Arthus Richter Bustamante

*Revisão:* Maria Isabel D. Ferrazoli e Maria Alice Gonçalves

*Projeto gráfico e diagramação:* Mariana da Silva Buôgo

1ª edição, 2024

### Instituto Unibanco

CNPJ 52.041.183/0001-97

Avenida Paulista, 2.073 – Conjunto Nacional

Galeria "E", Horsa II - 7º e 8º andares

Cerqueira Cesar, São Paulo-SP

CEP 01311-940

(11) 2587-6612

institutounibanco.org.br

# Apresentação

Caros educadores

O Centro de Estudos Aplicados em Práticas de Ensino e Aprendizagem (Ceapea), do Instituto Singularidades, nasceu com os objetivos de i) produzir conhecimento cientificamente embasado sobre formas de educar e preparar educadores e ii) tornar esses conhecimentos acessíveis para diferentes atores educacionais, com o intuito de influenciar as práticas e as políticas que apoiem a melhoria das aprendizagens.

Imbuídos dessa missão, apresentamos com grande alegria, neste relatório, os resultados do estudo sobre uma promissora estratégia para o desenvolvimento profissional de gestores escolares, as Comunidades de Prática e Aprendizagem Profissional (CoPAPs). Ao longo do segundo semestre do ano de 2023, o Instituto Singularidades implementou, em parceria com o Instituto Unibanco, uma experiência de comunidades de aprendizagem para gestores escolares, e o Ceapea foi responsável por investigar o processo de implementação e sistematizar seus resultados nesta publicação.

Buscando apresentar subsídios que possam apoiar uma reflexão ampla sobre CoPAPs, trazemos nesta nota técnica uma fundamentação teórico-metodológica robusta acerca dessa estratégia formativa. Além disso, relatamos o processo de implementação da experiência e os métodos investigativos utilizados. Por fim, apresentamos também os principais resultados da pesquisa.

De modo geral, esses achados indicam as CoPAPs como um promissor recurso da formação continuada de gestores escolares. O rigor metodológico com o qual conduzimos a investigação nos deixa ainda mais animados a respeito da validade desses resultados. No entanto, o que nos entusiasma mais do que tudo é o fato de as evidências indicarem, como pressupostos e como efeitos das CoPAPs, elementos muito caros à tradição da pesquisa em educação no Brasil: a aprendizagem sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural, a reflexão aprofundada e crítica sobre objetos de conhecimento e contextos, a horizontalidade das relações, o compromisso com a mitigação das desigualdades.

Ao longo desta leitura, será possível perceber também o cuidado que tivemos com a interpretação e a divulgação dos achados. Procuramos ao máximo possível apontar as limitações impostas pelo contexto de implementação e os limites, portanto, das interpretações que poderíamos fazer a partir dos dados.

Esperamos que os interessados na formação de gestores escolares tenham em nosso estudo uma referência sólida e confiável para, por meio não de um protocolo, mas de premissas e parâmetros qualificados, melhor se apropriarem do que são as CoPAPs e de como elas funcionam. Dessa forma, se assim desejarem, poderão também iniciar e promover processos formativos similares em seus próprios contextos educacionais. Também esperamos contribuir para que pesquisadores interessados no tema possam refletir sobre como métodos de análise mistos são capazes de nos levar a achados relevantes para pensar aplicações de pesquisa.

Agradecemos às secretarias estaduais de educação envolvidas, que foram nossas parceiras e confiaram em nosso trabalho. Agradecemos também às equipes do Instituto Singularidades e do Instituto Unibanco, que viabilizaram a pesquisa dos pontos de vista financeiro, humano e logístico. Por fim, agradecemos, em grande e maior medida, aos gestores escolares que participaram da Rede e compartilharam conosco seu tempo, seu conhecimento, seu compromisso.

Somos muito gratos, portanto, e desejamos uma boa leitura!

*Barbara Barbosa Born, Vinícius Godoy Princiotti e Arthus Richter  
Bustamante*

Centro de Estudos Aplicados em Práticas de Ensino e Aprendizagem (Ceapea) do Instituto Singularidades

## **Espaços coletivos de desenvolvimento das práticas gestoras**

Gestores escolares, principalmente os novatos na função, demandam formações aderentes às complexas funções que exercem como lideranças das comunidades educacionais. O desenvolvimento profissional para gestores precisa considerar as múltiplas dimensões de seus trabalhos no território da escola, propondo estratégias formativas que dialoguem com as necessidades locais, com os históricos de aprendizagens das redes de ensino e com as referências do fazer prático vivenciado pelos próprios profissionais. Hoje, podemos dizer que o desafio da formação de gestores é menos um problema de quantidade da oferta de oportunidades, e mais uma questão de qualidade do investimento formativo.

Esse desafio está no centro da missão do Instituto Unibanco. O aprimoramento contínuo da gestão como prioridade institucional está estreitamente ligado ao reconhecimento do papel fundamental dos gestores e gestoras na garantia do direito à educação. Não há dúvidas de que lideranças escolares preparadas e valorizadas são essenciais para o desenvolvimento da educação de qualidade com equidade no Brasil.

No entanto, um amplo rol de pesquisas nacionais demonstra o baixo grau de permeabilidade que as formações têm no cotidiano dos gestores escolares. Isso pode ser atribuído à maneira como está desenhada parte da oferta formativa que aborda apenas tecnologias exógenas ao fazer educacional, não considerando as necessidades do gestor escolar de converter os aprendizados teóricos em ações práticas que transformem a realidade na qual está inserido.

Defendemos, nesse sentido, uma formação permeável, que contemple o desenvolvimento da eficiência da ação gestora contribuindo para sua formulação e promovendo sua reflexão sobre ela. No cerne deste modelo estão os pilares da aprendizagem entre pares, da observação sobre toda a prática – exitosa ou não – e da ampliação da capacidade analítica.

Desde 2022, o Instituto Unibanco e o Instituto Singularidades vêm atuando em parceria com o objetivo de criar tempos e espaços formativos que viabilizem e qualifiquem o processo de reflexão sobre a práxis na gestão escolar, em diálogo com a literatura especializada e a partir da escuta de especialistas e dos próprios gestores. Este fecundo trabalho de construção conceitual e metodológica e de implementação resultou no lançamento, em 2023, do

livro “*Planejar e agir a partir de dados educacionais*”, que reúne produções autorais de gestores a respeito de seus processos de aprendizagem.

Do grupo de gestores participante das primeiras ações nessa linha de parceria e das lições avaliadas e aprendidas nesse processo, nasceu a proposta da “Rede de Gestores”. Com o objetivo de transformação da ação de gestão escolar a partir da investigação sobre a prática, a formulação desta inovação no campo da formação de gestores pode ser considerada uma abordagem pioneira por seu método, por seu conteúdo, por seus resultados e pela forma como analisamos tais resultados.

Constituindo um espaço privilegiado de aprendizagem individual e coletiva a partir do método de compartilhamento de vivências e, sobretudo, práticas reais, com participantes que representam a diversidade populacional do Brasil, a experiência da Rede de Gestores é pormenorizada e analisada nesta Nota Técnica. Aqui o(a) leitor(a) poderá acessar os elementos conceituais e premissas que embasaram o desenho das estratégias, bem como compreender as virtudes e limites da experiência a partir de uma criteriosa avaliação da implementação. Assim, detalhamos os resultados do piloto de uma modalidade formativa com potencial para compor formações robustas, permeáveis e significativas.

Almejamos que esta publicação, originada do desejo e esforço conjunto do Instituto Unibanco e do Instituto Singularidades de desenvolver formações assertivas capazes de atender às reais necessidades das lideranças escolares, seja um material contribuinte a pesquisadores, formadores e gestores de redes de ensino, fomentando uma cultura de eficiência e efetividade na gestão da educação pública.

*Equipe do Instituto Unibanco*

# Sumário Executivo

A promoção de uma educação de qualidade é um desafio prioritário para políticas públicas educacionais em todo o mundo. Neste contexto, os gestores escolares desempenham um papel central na garantia da qualidade do ensino, influenciando diretamente o desempenho dos estudantes e a atuação dos professores. No entanto, no Brasil, o cenário de formação e seleção de gestores apresenta problemas significativos, com profissionais muitas vezes assumindo cargos de liderança sem a devida preparação.

Este relatório de pesquisa apresenta os achados de um estudo realizado sobre a implementação de uma experiência formativa para gestores escolares, denominada Rede de Gestores, desenvolvida pelo Instituto Singularidades em parceria com o Instituto Unibanco. Para a Rede, o modelo de Comunidades de Prática e Aprendizagem Profissional (CoPAPs) foi adotado como estratégia formativa, proporcionando um ambiente de trocas qualificadas entre gestores, mediadas por profissionais experientes e pautadas por metodologias adequadas.

Os resultados do projeto indicam que a participação na Rede de Gestores promoveu avanços significativos na capacidade dos gestores de refletirem sobre sua prática profissional, desenvolverem um repertório compartilhado de recursos e identificarem soluções para os desafios enfrentados nas escolas. A qualidade da mediação, o perfil dos mediadores e o tamanho reduzido das comunidades emergiram como fatores-chave para o sucesso da iniciativa. Como indicadores desse sucesso, vale destacar também a baixa evasão de gestores ao longo da experiência, algo bastante incomum para formações dessa natureza, e os altos níveis de frequência nos encontros e seminários previstos pela Rede.

Além disso, observou-se uma transformação na identidade dos gestores participantes, evidenciada por mudanças de atitudes, maior confiança na aplicação prática do conhecimento adquirido e abordagem mais reflexiva em relação ao próprio papel na gestão escolar.

Com base nos resultados obtidos, destacam-se seis aprendizagens importantes para o desenvolvimento de futuras iniciativas formativas para gestores:

1. O desenho cuidadoso do percurso de interações, considerando que é necessário assegurar experiências diversas para que os gestores participem e

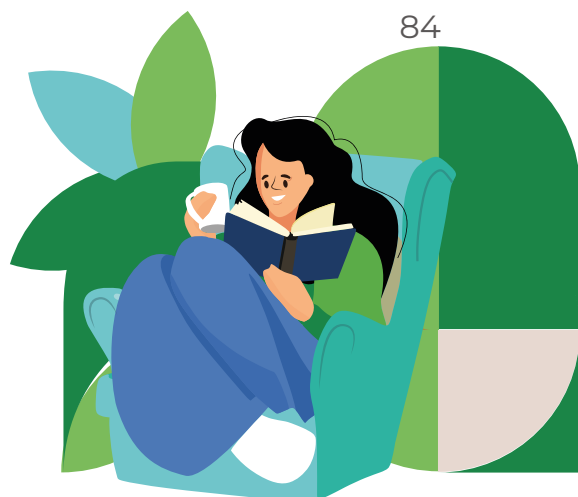
- construam conhecimento, está correlacionado ao engajamento dos participantes e, de acordo com a percepção dos gestores, à sua permanência e aprendizagem.
2. A organização das comunidades em grupos pequenos foi percebida pelos participantes como um elemento essencial para a construção de vínculos e estabelecimento de laços de confiança entre seus membros.
  3. A análise da experiência da Rede de Gestores 2023 evidenciou que algumas características da mediação dos encontros foram fundamentais para os resultados observados. Em especial, destacamos a capacidade dos mediadores em praticar uma escuta genuína e engajada dos participantes, de assegurar a participação de todos por meio da gestão do tempo e das interações, de construir e retomar combinados com o grupo e de apoiar os gestores na sistematização dos conhecimentos produzidos.
  4. É fundamental atentar para o perfil dos mediadores, que deve estar alinhado aos objetivos do programa e demonstrar capacidade de implementar estratégias adequadas.
  5. A qualidade das trocas e a possibilidade de aprofundamento no debate sobre problemas de gestão foram apontados pelos participantes como elementos estruturantes para a reflexão dos participantes quanto à sua identidade gestora. Mais de 80% dos participantes afirmam que as comunidades tiveram uma influência completa na forma como pensam sua identidade profissional, e aproximadamente 60% dos gestores afirmam que a participação teve influência completa no apoio a decisões sobre problemas complexos de suas escolas.
  6. A análise da implementação da experiência de comunidades de prática ao longo de cinco meses indicou uma tendência de amadurecimento dos grupos quanto a características esperadas para esse tipo de agrupamento profissional. Existe uma percepção entre os participantes – corroborada pela literatura do campo nos estudos sobre comunidades de prática e aprendizagem – de que seria importante um tempo maior para que os grupos se estabelecessem como comunidades plenamente amadurecidas e autônomas.

Essas aprendizagens fornecem experiências valiosas para a formulação de políticas formativas para gestores, destacando a importância de estratégias contextualizadas, mediadas por profissionais qualificados e com foco no desenvolvimento de uma comunidade de prática colaborativa e reflexiva



# SUMÁRIO

Apresentação	3
Espaços coletivos de desenvolvimento das práticas gestoras	5
Sumário Executivo	7
1 Introdução	11
2 Rede de Gestores: desenho da intervenção	15
2.1 Referencial teórico: o que são comunidades de prática	15
2.2 Estrutura de implementação do projeto	18
3 Plano de avaliação	22
3.1 Descrição dos participantes	24
4 Pré-implementação: condições iniciais	28
4.1 Perfil dos mediadores: competências e valores	28
4.2 Expectativas dos gestores em relação à Rede de Gestores	35
5 Implementação: desdobramentos da Rede e desenvolvimento do grupo de gestores	41
5.1 Engajamento e participação dos gestores nos grupos	44
5.2 Compartilhamento das experiências e foco na prática profissional	48
5.3 Qualidade das trocas e produção de novos conhecimentos	54
5.4 Construção da identidade individual e coletiva	59
6 Pós-implementação: resultados esperados	62
6.1 Redefinição da identidade gestora	62
6.2 Ampliação do repertório teórico e prático dos gestores	68
6.3 Disseminação da Rede de Gestores: experiências autônomas	74
7 Aprendizagens e aplicações	77
Referências	81
8 A Descrição detalhada das metodologias aplicadas (Apêndice)	84
8.1 Instrumentos de análise	84





# 1 Introdução

A promoção de uma educação de qualidade, na qual crianças, jovens e adultos possam se desenvolver integralmente e alcançar o máximo de suas potencialidades, é um desafio que vem mobilizando as políticas públicas educacionais. Evidências advindas de pesquisas robustas sobre desenvolvimento e neurociências demonstram a necessidade de haver um espaço educativo capaz de combinar um clima escolar positivo com estratégias de ensino produtivas e adequadas que assegurem o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e lhes ofereçam os suportes individuais necessários (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019). Os gestores escolares, por meio de sua atuação, exercem um papel central na garantia dessa qualidade, tanto no que diz respeito às condições gerais da escola quanto às necessidades específicas de suas turmas. De maneira geral, um gestor escolar deve ser o responsável por monitorar e aperfeiçoar a qualidade dos professores, a conduta e a aprendizagem dos estudantes, a implementação apropriada do currículo, entre outras ações possíveis (LEITHWOOD *et al.*, 2004). Diversos estudos internacionais recentes têm demonstrado o impacto positivo dos diretores no aprendizado dos estudantes, com foco especial em suas notas de matemática e leitura (BRANCH *et al.*, 2012; COELLI; GREEN, 2012; DHUEY; SMITH, 2014), além de reforçarem o papel do gestor também na atuação dos professores (CAMPOLI *et al.*, 2022).

No Brasil, contudo, o cenário de formação e seleção de gestores não favorece a existência de profissionais com tal perfil nas dezenas de milhares de escolas espalhadas pelo país. Legalmente, um professor pode assumir a gestão sem nunca ter tido acesso a formações específicas sobre essa função – seja do ponto de vista financeiro, organizacional ou pedagógico<sup>1</sup>. Muitas vezes, a formação continuada oferecida pelas secretarias de educação é restrita ou, quando existe, está voltada para a discussão de processos burocrático-administrativos, com uma função mais informativa, de atualização tanto dos gestores quanto a novos processos ou demandas. Posto de outra forma, uma massa gigantesca de profissionais pode ocupar a posição de gestão sem nunca ter acessado alguma formação relacionada às características discutidas anteriormente, que são centrais para o sucesso escolar.

---

<sup>1</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), profissionais que possuam um diploma de pedagogia ou pós-graduação em educação estão habilitados ao exercício da função, sem nenhuma especificação quanto aos conhecimentos necessários para gerir uma escola. (Art. 64).

Na contramão do que efetivamente tem sido oferecido aos gestores, contudo, há um crescente número de evidências demonstrando que o investimento em formação de gestores oferece retorno altíssimo para a melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes (GRISSOM *et al.*, 2021). Formações que possibilitam aos gestores construir repertório especificamente sobre aspectos inexistentes em sua preparação inicial (como desenvolvimento de pessoas e promoção de um clima escolar apropriado, por exemplo) estão diretamente associadas a ganhos para professores e alunos (CAMPOLI *et al.*, 2022).

Para apoiar atores tão centrais na garantia da qualidade de processos educacionais, faz-se fundamental a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional voltadas para os gestores em termos de sua prática e dos desafios que enfrentam em seu cotidiano escolar (FIARMAN, 2019). A literatura do campo de desenvolvimento e aprendizagem profissional de educadores destaca que a aprendizagem e a transformação das práticas ocorrem quando os profissionais são expostos a trocas significativas e sustentadas ao longo do tempo com seus colegas dentro de comunidades de prática e aprendizagem profissional (LITTLE *et al.*, 2003; DRAGO-SEVERSON, 2009; GROSSMAN *et al.*, 2001; LOUCKS-HORSLEY *et al.*, 2009; SHULMAN; SHULMAN, 2004; OLSSON, 2019).

Buscando soluções para esse problema, o **Instituto Singularidades (IS)**, em parceria com o **Instituto Unibanco (IU)**, desenvolveu uma experiência formativa para gestores escolares a partir da estratégia de **Comunidades de prática e aprendizagem profissional (CoPAPs)**, denominada Rede de Gestores. A escolha do modelo de CoPAPs baseou-se nos trabalhos de Schön (1983) e Wenger (1998), cujas produções sustentam uma definição dessas comunidades como espaços nos quais os profissionais desenvolvem um **repertório compartilhado de recursos para identificar e resolver problemas da prática**. Partiu-se da hipótese de que a exploração de desafios da prática por meio de trocas qualificadas com os pares, nutrida teoricamente por leituras e discussões com especialistas, seria uma abordagem bastante efetiva para fortalecer os gestores nas competências que a literatura destaca como efetivas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas.

O modelo de CoPAPs como estratégia formativa, em especial voltado para gestores escolares, é pouco usual, não havendo nenhum estudo que documente esse tipo de iniciativa no Brasil até o momento. Compreendendo a potencialidade desse modelo para a oferta, em contextos mais amplos, de

experiências formativas eficazes aos gestores, realizamos uma avaliação da implementação do protótipo. Para além de observar resultados em ações e características individuais dos gestores, o objetivo dessa avaliação foi compreender o processo formativo como um todo, possibilitando inferências que levem a desenhos assertivos em comunidades futuras.

A avaliação de implementação foi conduzida pela equipe do **Centro de Estudos Aplicados em Práticas de Ensino e Aprendizagem (Ceapea)** do Instituto Singularidades, que utilizou estratégias como: análise de conteúdo dos vídeos dos encontros das comunidades de prática, análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais no início e ao final do projeto com os participantes e aplicação de questionários (*survey*) para mensurar possíveis mudanças de percepção dos gestores ao longo do processo. O resultado dessa avaliação consolida-se nesta nota técnica de acesso público, com aprendizagens e sugestões de implementação de estratégias de comunidades de prática em contextos de gestão escolar.

O restante deste relatório está organizado como segue. Na próxima seção, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram o desenho da comunidade. Na sequência, apresentamos o plano de avaliação e as estratégias metodológicas utilizadas. O Plano é seguido pela apresentação dos resultados observados na avaliação. Concluimos o relatório com as principais aprendizagens do projeto.



## **2 Rede de Gestores: desenho da intervenção**

### **2.1 Referencial teórico: o que são comunidades de prática**

O conceito de comunidades de prática e aprendizagem profissional emergiu a partir da identificação, por autores como Schon (1983) e Wenger (1998), de estruturas de construção de identidade e prática profissional no exercício de profissões diversas (do clero ao direito, por exemplo). Os estudos desses autores identificaram que, em diferentes campos, o coração da profissão era desenvolvido pela classe por meio da construção de um repertório compartilhado de recursos para identificar e resolver problemas da prática. Nas trocas cotidianas, muitas vezes estruturadas por rotinas de pensamento e compartilhamento, os membros das comunidades refinavam o conhecimento coletivo, passado de geração a geração dentro dessas estruturas de participação.

Do ponto de vista das teorias de aprendizagem, as CoPAPs se enquadram em perspectivas sócio-histórico-culturais e de aprendizagem situada (WERTSCH *et al.*, 1995; LAVE; WENGER, 1991). Elas partem de quatro premissas quanto ao processo de construção dos conhecimentos (factuais, conceituais e práticos) no âmbito da experiência profissional (WENGER, 1998). Em primeiro lugar, essa abordagem teórica define a aprendizagem como um processo essencialmente social, ou seja, como algo que se dá na e por meio da troca entre indivíduos. O segundo ponto se refere ao fato de que a construção do conhecimento pressupõe não apenas o acúmulo de saberes, mas o desenvolvimento de competências em uma empreitada valorizada, ou seja, existe um componente relativo à capacidade de aplicação do conhecimento em uma atuação profissional considerada relevante por outros indivíduos. Decorre deste o terceiro aspecto: para conhecer, é preciso engajar-se ativamente no mundo, ser partícipe da empreitada. Por fim, essa perspectiva teórica sobre a aprendizagem considera que o resultado final da aprendizagem é a construção de significado, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de experienciar o mundo e se engajar nele de maneira significativa.

Partindo desse entendimento de construção de conhecimento, Wenger enfatiza que as CoPAPs são mais do que simples reuniões de indivíduos pertencentes a diferentes categorias profissionais. Existem três elementos estruturantes que diferenciam uma comunidade de agrupamentos aleatórios.

Primeiro, é fundamental que exista um domínio que defina o que é único daquela comunidade, isto é, o interesse, tópico ou área do conhecimento que une aqueles indivíduos em torno das trocas promovidas. O domínio de uma comunidade é a base para a interação e troca entre seus membros. Também é fundamental a formação da comunidade, ou seja, o grupo de pessoas engajadas em promover trocas que levem à construção de novos conhecimentos. O terceiro elemento definidor da comunidade é a centralidade da prática, expressa por meio dos conhecimentos e soluções compartilhados e construídos coletivamente.

A existência das comunidades considerando esses elementos, por sua vez, pressupõe o desdobramento de três princípios-chave, segundo Wenger. O conhecimento sobre a prática, que é o coração de toda comunidade, se dá por meio do engajamento mútuo de seus membros. Esse engajamento ocorre por meio do diálogo, do compartilhamento de histórias e trocas de experiências, fatores cruciais para a aprendizagem coletiva. No processo de construção coletiva de conhecimento, é fundamental que a comunidade aprenda a negociar significados em torno do domínio. Seus membros negociam e refinam conceitos e entendimentos, moldando o conhecimento de maneira coletiva. As interações, trocas e construção de significados partilhados, por sua vez, levam à (re)construção da identidade profissional dos membros da comunidade, tanto de maneira individual quanto coletiva, uma vez que a participação no grupo influencia a maneira como esses profissionais se veem e são percebidos pelos outros.

Baseando-se nessas premissas teórico-conceituais, autoras como Pam Grossman, Ann Lieberman, Lyn Miller e Judith Little investigaram estruturas de implementação de comunidades como ferramentas formativas em contextos educacionais (GROSSMAN *et al.*, 2001; LITTLE, 2012; LITTLE *et al.*, 2003; LIEBERMAN; MILLER, 2008; HORD; ROY, 2013). Nos estudos empíricos propostos por essas autoras, observou-se a necessidade de assegurar alguns elementos centrais para o bom funcionamento das comunidades de prática:

- *Criação de espaços e rotinas*: assegurar trocas ricas e substanciais sobre a prática requer um espaço estruturado e rotinas específicas de pensamento que possibilitem aos profissionais envolvidos “raciocinar pedagogicamente” sobre as situações de seu cotidiano de atuação;
- *Uso frequente e deliberado de artefatos da prática*: para centrar a discussão dos membros da comunidade nas questões da prática (elemento definido por Wenger como coração da comunidade), é relevante trazer artefatos (evidências



materiais) que favoreçam uma investigação mais estruturada dos problemas discutidos pelo grupo;

- *Uso abundante e detalhado de situações que exemplifiquem os desafios da prática:* para aproximar os membros da comunidade de questões da prática, é relevante e proveitoso trazer casos ou alguns exemplos de desafios da prática em outros contextos, a fim de criar repertório e apoiar os membros na construção de formas de solução de seus próprios problemas;
- *Conexões com fontes de assistência externas:* embora o objetivo central do uso de Co-PAPs como estratégia formativa seja estimular a construção de saberes a partir das trocas profissionais, é fundamental que fontes de assistência externas (por exemplo, leituras, pesquisadores, especialistas ou profissionais pertencentes a outros contextos) possam ampliar o repertório coletivo e que sejam mobilizadas sempre que o grupo sentir necessidade de ampliar seus recursos.

Configurando-se uma comunidade que assegure os aspectos acima mencionados, é importante destacar que é necessário tempo para seu efetivo desenvolvimento e criação de senso de comunidade. Posto de outra forma, “não existem comunidades instantâneas, e não existe um modelo para sua forma ou conteúdo. Leva tempo para uma comunidade se formar e para seus membros desenvolverem formas efetivas de falar, pensar e aprender conjuntamente” (LIEBERMAN; MILLER, 2008, p. 12). Em comunidades que disponham de tempo apropriado para seu desenvolvimento e formação e contem com uma mediação que considere os aspectos supra- citados, é comum observar o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- *Capacidade de falar honestamente:* CoPAPs têm como pressuposto a existência de conflitos e a capacidade de discordância para construção de pensamento coletivo. Esse é um aspecto determinante que diferencia esse modelo de “encontros de boas práticas”, nos quais os membros são incapazes de apoiar o crescimento de seus pares por meio de devolutivas construtivas e assertivas. O que se espera em uma CoPAP fortalecida são relações de colegialidade, não de simpatia. Em fóruns onde exista colegialidade, existem laços de confiança entre os membros que transcendem a simpatia. As pessoas oferecem devolutivas honestas, e existe espaço para expor reflexão, desafio e discórdia e para aceitar responsabilidades sem culpabilizar os indivíduos.
- *Capacidade de produzir trabalho intelectual:* Em comunidades de prática e aprendizagem efetiva, os membros se tornam conscientes de que estão

produzindo e manipulando conhecimento enquanto atuam profissionalmente. Essa é a característica central daquilo que Schön denomina “profissional reflexivo”, promovendo tanto a reflexão na ação quanto a reflexão sobre a ação. Observa-se, nessas comunidades, um balanço entre a nutrição com conhecimento externo e a valorização do conhecimento interno:

- *Capacidade de conectar as atividades da comunidade com as práticas do exercício profissional*: quando falamos em comunidades de prática e aprendizagem profissional, estabelecemos um recorte importante quanto ao foco das discussões – elas devem girar em torno da natureza da ação profissional de seus membros. Isso implica que, ao longo de seu processo de constituição, seus membros vão progressivamente se tornando capazes de migrar de uma mera análise factual sobre dados de sua atuação para i) o desenvolvimento de um questionamento sistemático e reflexivo sobre como podem transformar essas práticas, ii) a implementação de experiências e soluções elaboradas coletivamente, e iii) a discussão dessas experiências *a posteriori*;
- *Capacidade de tornar suas práticas públicas*: um dos principais desafios das CoPAPs em contextos educacionais é romper com o isolamento que tradicionalmente marca a atuação dos profissionais do campo. Idealmente, a construção de um espaço de trocas deve levar os membros do grupo a se sentirem confortáveis e seguros para compartilhar não apenas aquilo que consideram “práticas de excelência”, mas também dilemas, problemas e práticas julgadas ineficientes, de modo a discutir no grupo caminhos diferentes e soluções alternativas para a questão em jogo. Alcançar esse nível de publicização das práticas é desafiador e pressupõe, por parte dos profissionais que medeiam as trocas, a utilização de protocolos para discussão de evidências da prática, o que garante a construção de relações de confiança entre os membros.

Esse referencial teórico-conceitual foi a base para o desenho da Rede de Gestores descrita na sequência.

## **2.2 Estrutura de implementação do projeto**

Fruto de uma parceria entre o Instituto Unibanco e o Instituto Singularidades, a Rede de Gestores consistiu na construção e experimentação de uma experiência de comunidade de práticas e aprendizagem profissionais (CoPAPs) voltada para gestores escolares. O objetivo geral da Rede foi experimentar um modelo formativo diferenciado, com potencialidade de promover o desenvolvimento de gestores por meio

de trocas qualificadas entre pares e mediadas por profissionais experientes e pautados por metodologias adequadas.

Partindo das premissas teórico-conceituais sobre comunidades de prática, compreendeu-se que o modelo de CoPAPs seria particularmente relevante para que gestores repensassem sua atuação profissional, particularmente sua identidade no papel de liderança escolar, por meio de trocas estruturadas com seus pares. Considerou-se que, partindo de uma metodologia estruturada de mediação das trocas, problemas do cotidiano gestor poderiam ser identificados e soluções poderiam ser construídas ao passo que o grupo de participantes fortaleceria suas relações e utilizaria seus pares como recursos valiosos no enfrentamento dos dilemas escolares.

Para essa primeira versão do modelo de implementação, foram selecionados **49 gestores** escolares em seis diferentes estados brasileiros, a partir de parcerias com as redes de ensino estadual locais. Os gestores convidados que aceitaram participar dessa experiência de desenvolvimento profissional foram distribuídos, de forma aleatória, em cinco grupos, formando CoPAPs independentes. Na implementação, considerou-se valioso misturar gestores de diferentes contextos, levando-se em conta que as experiências diversas enriqueceriam a capacidade do grupo de discutir problemas e construir soluções criativas.

A constituição de cinco comunidades menores, com cerca de 10 gestores em cada, teve como objetivo facilitar o processo de identificação dos gestores com a própria experiência e a construção de um senso de pertencimento, bem como ampliar os espaços de fala e de trocas entre eles. Cada uma das cinco comunidades foi conduzida por mediadores selecionados e formados pelo Instituto Singularidades<sup>2</sup>. Os mediadores foram selecionados a partir de dois critérios principais: i) ampla experiência profissional como gestor escolar; e ii) participação em uma experiência formativa prévia do Instituto Unibanco e do Instituto Singularidades.

A implementação da Rede de Gestores se deu pela realização de cinco encontros entre os gestores de cada comunidade, dois seminários temáticos com especialistas e uma imersão presencial de dois dias. Os encontros das comunidades foram realizados periodicamente de forma *on-line* e síncrona, via plataforma Teams. Nos encontros, os gestores foram convidados a discutir temas relacionados à prática da gestão escolar. Os seminários temáticos, por sua vez, ocorreram de maneira intercalada com os encontros dos gestores,

---

<sup>2</sup> Na implementação da experiência, contamos com a participação de três mediadores, de modo que dois deles atuaram em duas comunidades diferentes.

reunindo todos os 49 participantes. Nesses seminários, foram convidados especialistas e pesquisadores para discutir temas selecionados a partir da experiência e das demandas de desenvolvimento profissional dos gestores. Por fim, para o fechamento da experiência, ocorreu um encontro imersivo e presencial na cidade de São Paulo (SP), no qual os gestores integrantes da Rede foram convidados a participar. Nesse encontro, foram conduzidas oficinas mediadas pela equipe dos especialistas do Instituto Singularidades responsáveis pela concepção e gestão da Rede.

Do ponto de vista metodológico, os três formatos de experiências formativas (encontro de comunidade, seminário temático e imersão presencial) tiveram arranjos diferentes, descritos a seguir.

O **encontro de comunidade** tinha duração de 150 minutos e contava com a presença de até 12 pessoas, sendo um profissional de apoio técnico e tecnológico, um mediador e até 10 gestores. Nos encontros, objetivava-se a implementação metodológica própria de comunidades de aprendizagem de acordo com a literatura especializada, isto é, o compartilhamento horizontal de conhecimentos profissionais e acadêmicos por parte dos integrantes da comunidade em prol da identificação e resolução de problemas da prática profissional. Para isso, o mediador atuava na estruturação das trocas do grupo, organizando turnos de fala, elaborando perguntas reflexivas, articulando pontos de intersecção entre as falas dos gestores. Para cada encontro, havia um material de apoio para as discussões. Dele constava uma situação-problema típica da gestão escolar – real ou fictícia – que disparasse uma discussão. Para apoiar as reflexões sobre a situação, conhecimentos acadêmicos também constituíam o material, a fim de repertoriar os gestores sobre pesquisas recentes a respeito dos problemas em questão. Tal aporte era objeto de consulta para mediador e gestores. Após a discussão sobre o caso proposto, os gestores eram convidados a identificar essas questões no seu próprio contexto profissional e partilhá-las com o grupo a fim de, em conjunto, pensarem em possíveis encaminhamentos à resolução dos impasses. Ao final dos encontros, previa-se um momento de compartilhamento e síntese e o registro por escrito das reflexões e aprendizagens do dia.

Os **seminários temáticos** também tiveram duração de 150 minutos cada. Eles foram concebidos como momentos de troca entre as diferentes comunidades e um profissional especialista externo. Nesse sentido, os encontros contavam com a presença de até 55 pessoas, sendo um profissional de apoio técnico e tecnológico, os três mediadores das comunidades, um especialista da equipe do Instituto Singularidades e o palestrante convidado para o seminário,

além dos 49 gestores. Esses seminários atuavam, dentro das premissas estruturantes de comunidades de prática, como uma ferramenta para ampliação de repertório teórico-conceitual do grupo por meio de trocas com um especialista externo. As temáticas selecionadas para os dois seminários foram definidas pelas comunidades a partir dos temas de interesse que vinham sendo trabalhados por elas<sup>3</sup>.

Ainda que contando com um grupo ampliado de profissionais, os seminários também foram desenhados para promover trocas e construção de conhecimento pelos membros das comunidades. Em ambos, os palestrantes convidados iniciaram o encontro com uma palestra dentro das temáticas definidas pelo grupo, com uma duração de aproximadamente 30 minutos. Na sequência, os gestores e os mediadores eram aleatoriamente distribuídos em grupos para discutir pontos relevantes da exposição oral e elaborar uma pergunta para o palestrante, considerando os desafios da gestão escolar. Após breve intervalo, o palestrante respondia às perguntas de cada um dos grupos e encerrava o seminário com uma síntese.

A **imersão presencial**, por sua vez, contou com dois momentos diferentes: uma oficina metacognitiva e uma oficina de elaboração de soluções, cada uma com duração média de 180 minutos, mediadas pela equipe de especialistas do IS. Na oficina metacognitiva, os gestores, em grupos aleatorizados, estudaram o processo formativo pelo qual haviam passado, entendendo suas premissas teóricas, seus arranjos metodológicos e suas possibilidades de contextualização em seus próprios territórios. Na oficina de elaboração de soluções, os gestores, também em grupos aleatorizados, revisaram os desafios de gestão discutidos em cada um dos encontros de comunidade e elaboraram possíveis soluções, organizando os seguintes aspectos: Problema identificado; Solução pensada; Ações necessárias; Atores envolvidos; Premissas e fundamentos pedagógicos; Possíveis desafios da implementação; Indicadores de acompanhamento; Recursos necessários (materiais, financeiros, etc); Resultado(s) esperado(s). Cada grupo ficou com um diferente desafio e recebeu a missão de planejar uma solução e compartilhá-la oral e coletivamente com os demais grupos. Por meio dessas duas oficinas, a imersão presencial objetivou a síntese, por parte dos gestores, do processo formativo pelo qual haviam passado, em relação à metodologia em si e aos desafios de gestão escolar e educacional estudados.

---

<sup>3</sup> O primeiro seminário teve como especialista convidado o Prof. José Francisco Soares e foi intitulado "O papel do gestor escolar na avaliação da(PARA) aprendizagem". O segundo seminário teve como especialista convidada a Prof<sup>a</sup>. Flávia Maria de Campos Vivaldi e foi intitulado "A convivência na escola: desafios e possibilidades".

### 3 Plano de avaliação

Considerando o caráter de protótipo da experiência da Rede de Gestores, compreendeu-se que seria fundamental desenhar uma estratégia avaliativa que proporcionasse um entendimento não apenas de ganhos potenciais para os participantes (uma avaliação de resultados), mas que fosse capaz de destrinchar os processos envolvidos em sua implementação e conectá-los aos resultados observados. Para tanto, no momento em que a intervenção foi desenhada, foi delineado o plano de avaliação exposto na Figura 1. Neste plano, sintetizamos o desenho da Rede de Gestores em três etapas de implementação (JANNUZZI, 2014; RODRIGUES *et al.*, 2021):

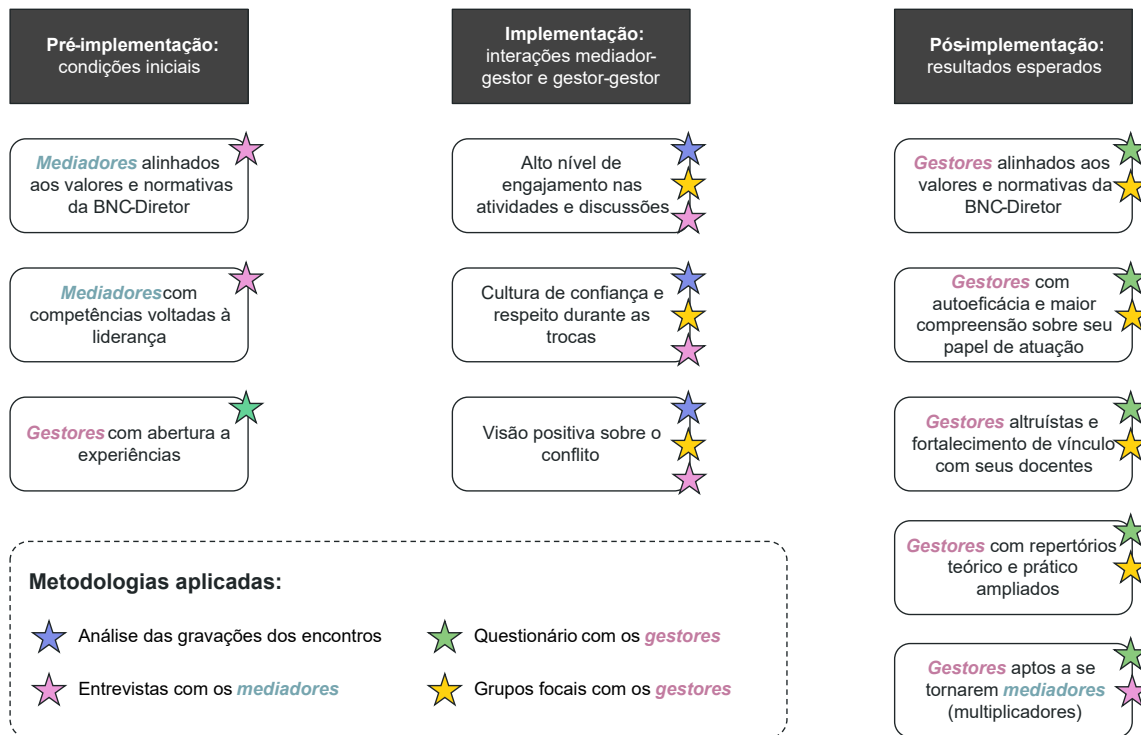
**Pré-implementação**, dedicada ao estudo das condições iniciais necessárias para a implementação do projeto; **Implementação**, voltada à análise das interações entre os diferentes membros da comunidade, isto é, interações mediador-gestor e gestor-gestor; **Pós-implementação**, baseada na análise dos resultados esperados pela intervenção.

Como é possível observar na Figura 1, essas etapas se subdividem em diferentes dimensões de análise, isto é, em elementos investigados para compreender o desenvolvimento da experiência da Rede de Gestores. Tais dimensões foram baseadas nos referenciais sobre comunidades de prática (LIEBERMAN; MILLER, 2008; OLSSON, 2019; SCHÖN, 1983; SMITH, 2007; USORO *et al.*, 2007; WENGER, 1998; WENGER, 2000) discutidos na Seção 2.1 e sobre gestão escolar (BRASIL, 2021; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013; LIEBERMAN; MILLER, 2008; TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004). Baseando-nos nesses referenciais, chegamos às dimensões de análise que orientaram a elaboração de instrumentos de avaliação no que tange tanto à coleta, como protocolos de entrevista e questionários, quanto à análise, como rubricas e criação das categorias interpretativas. Além disso, é importante destacar que as metodologias selecionadas para avaliar cada uma dessas dimensões de análise buscam integrar o rigor de diferentes métodos de pesquisa (qualitativa e/ou quantitativa). A condução de pesquisas com métodos mistos nos ajuda a produzir interpretações mais robustas dos dados coletados, de modo a facilitar a interpretabilidade de dados quantitativos ou a compreender a escalabilidade de resultados provenientes de dados qualitativos (HALCOMB; HICKMAN, 2015)<sup>4</sup>. Por fim, é importante destacar

<sup>4</sup> De maneira geral, os dados qualitativos coletados no contexto da presente avaliação foram analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Os dados quantitativos, por sua vez, são compostos das respostas dos gestores escolares a questionários aplicados antes e depois da experiência da Rede de Gestores e serão analisados a partir de técnicas de estatística descritiva.

que essa divisão do plano de avaliação em três etapas de implementação é apenas teórica, o que não nos impede de comparar dados pré e pós-implementação na discussão dos resultados da primeira etapa, por exemplo.

Figura 1 – Plano de avaliação da Rede de Gestores



Nota: Elaboração própria.

Na etapa de pré-implementação da Rede de Gestores, em que analisamos as condições iniciais para a implementação do projeto, observamos elementos tanto dos mediadores quanto dos gestores integrantes de cada uma das cinco comunidades. Quanto aos mediadores, buscamos observar o seu alinhamento aos valores e normativas da Base Nacional Comum do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar) e à legislação da gestão escolar como um todo, assim como seu alinhamento em relação aos valores e princípios das comunidades de práticas profissionais enquanto estratégia de desenvolvimento profissional. Além disso, para compreender a qualidade da condução dos encontros promovidos, buscamos compreender as principais competências de liderança exercidas por cada um dos mediadores durante a experiência. Essas informações foram coletadas via entrevistas semiestruturadas realizadas com os mediadores no início do projeto. Quanto aos gestores, a partir da aplicação de questionários antes e depois da intervenção, analisamos as expectativas que eles possuíam em relação à Rede de Gestores, a fim de mensurar sua abertura a novas experiências de desenvolvimento profissional.

A análise das interações entre mediadores e gestores ao longo dos encontros da Rede de Gestores tem como objetivo avaliar os mecanismos pelos quais os resultados esperados pela intervenção em termos do desenvolvimento profissional dos gestores podem ser alcançados, isto é, busca entender se as premissas e dimensões de análise foram, de fato, contempladas. Para isso, combinamos três diferentes fontes de dados qualitativos: i) análise das gravações dos encontros das comunidades; ii) entrevistas semiestruturadas com os mediadores no início e ao fim do projeto; iii) grupos focais mistos com os gestores (isto é, com participação de gestores de diferentes comunidades) ao fim do projeto. Buscamos compreender não só o nível de engajamento dos participantes nas atividades e discussões propostas pela Rede, como também a cultura construída ao longo dos encontros (em termos da confiança e identificação entre os gestores, a relação com potenciais conflitos e divergências, as estratégias de mediação dos mediadores, o desenvolvimento ou exercício de comportamentos e habilidades compreendidas como essenciais para a construção e sustentabilidade de comunidades de prática, entre outros).

Por fim, na etapa de pós-implementação, buscamos avaliar potenciais resultados da Rede de Gestores sobre as práticas dos gestores escolares participantes a partir de mudanças em suas percepções. Para tal, utilizamos a longitudinalidade dos dados provenientes de questionários aplicados com os gestores, avaliando a autoeficácia desses profissionais, a visão sobre o papel e atuação dos gestores escolares, entre outras dimensões. Além disso, baseamo-nos na análise de conteúdo dos grupos focais com os gestores e das entrevistas semiestruturadas com os mediadores. O principal objetivo dessa análise foi identificar o potencial impacto de estratégias baseadas na construção de comunidades de práticas profissionais sobre o desenvolvimento profissional de gestores escolares, pensando na escalabilidade de experiências como a Rede de Gestores.

### **3.1 Descrição dos participantes**

Conforme apontado anteriormente, a Rede de Gestores foi iniciada com 49 participantes. Ao longo do semestre de implementação, três indivíduos desistiram do programa, de modo que 46 pessoas concluíram o processo formativo. A fim de descrever os participantes da Rede de Gestores, utilizamos dados sociodemográficos coletados nos questionários aplicados com os gestores. A coleta dos dados foi realizada de forma *on-line*, via



plataforma de *surveys* conhecida como Typeform. Na Tabela 1, apresentamos o número de gestores que participaram da experiência da Rede de acordo com a sua unidade federativa. Além disso, apresentamos o número de gestores que responderam ao questionário de entrada (*i.e.*, aplicado antes da intervenção) e ao questionário de saída (*i.e.*, aplicado depois da intervenção). Nas próximas análises dos questionários, utilizaremos apenas a amostra de gestores que responderam a ambos os questionários (N = 39), representando 79,6% dos gestores que foram selecionados para participar da experiência.

**Tabela 1 – Participação dos gestores na Rede de Gestores e na aplicação dos questionários**

	Participação na comunidade	Questionário de entrada	Questionário de saída
Alagoas	5	5	5
Ceará	12	8	7
Espírito Santo	11	10	11
Goiás	10	10	9
Piauí	10	10	8
Rio Grande do Sul	1	0	1
TOTAL	49	43	41

Nota: Elaboração própria. Na Tabela, é possível observar que dois gestores responderam apenas ao questionário de saída (um do Espírito Santo; outro do Rio Grande do Sul). Nas análises subsequentes desses dados, utilizaremos a amostra de respondentes de ambos os questionários (N = 39).

As Tabelas 2 e 3 apresentam o perfil sociodemográfico dos gestores participantes do projeto. Quando disponíveis, foram utilizados dados do Questionário do Diretor do SAEB 2019 para comparar nossa amostra com a amostra de diretores escolares de escolas públicas em regiões urbanas do Brasil. Em termos sociodemográficos, a maior parte dos gestores do projeto são mulheres (71,8%), de cor branca (43,6%) ou parda (43,6%), e com mais de 45 anos (aproximadamente, 70%). Essas distribuições de perfil são bastante parecidas com as médias dos gestores brasileiros. Em termos de salário dos gestores da Rede, notamos que mais da metade deles (53,8%) recebe entre 7 e 9 salários mínimos e 28% recebem mais de 10 salários mínimos. Essa informação não estava disponível no SAEB 2019.

Tabela 2 – Perfil sociodemográfico dos gestores - Parte A

	Rede de Gestores (N = 39)	Brasil (SAEB, 2019)
<b>Gênero (%)</b>		
Feminino	71,8%	76,9%
Masculino	28,2%	23,1%
<b>Cor/raça (%)</b>		
Branca	43,6%	52,0%
Preta	12,8%	8,4%
Parda	43,6%	38,5%
Amarela	0,0%	0,8%
Indígena	0,0%	0,3%
<b>Faixa etária (%)</b>		
39 anos ou menos	15,4%	15,8%
Entre 40 e 44 anos	15,4%	20,5%
Entre 45 e 49 anos	35,9%	22,8%
Entre 50 e 54 anos	17,9%	20,2%
55 anos ou mais	15,4%	20,7%
<b>Salários mínimos (%)</b>		
1 a 3 SM	10,3%	-
4 a 6 SM	7,7%	-
7 a 9 SM	53,8%	-
10 a 12 SM	28,2%	-

Nota: Elaboração própria. As médias brasileiras foram retiradas do Questionário do Diretor do SAEB 2019. Foram filtrados apenas diretores escolares de escolas públicas urbanas, dado o perfil pré-selecionado de gestores da Rede de Gestores.

Em relação à experiência profissional, os gestores de nossa amostra trabalharam, em média, 16,7 anos como professores antes de se tornarem gestores. Nos cargos de gestão, em média, trabalham há 8,3 anos no total e 6,9 anos nas escolas em que estão atualmente. No SAEB 2019, os gestores brasileiros trabalharam, em média, 15,2 anos como professores da educação básica e estão há 5,4 anos no cargo de gestão na escola atual. Quanto à formação acadêmica, os participantes da Rede de Gestores também possuem, em sua ampla maioria, algum nível de pós-graduação (*lato sensu*, mestrado e/ou doutorado [92,3%]). Por fim, trabalham em escolas de médio para grande porte, isto é, com mais de 300 alunos (84,6%), atendendo os Anos Finais do Ensino Fundamental (59,0%) e/ou Ensino Médio (84,6%).

Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos gestores - Parte B

	Rede de Gestores (N = 39)	Brasil (SAEB, 2019)
<b>Experiência (em anos)</b>		
Professor	16,7	15,2
Gestor (total)	8,3	-
Gestor (escola atual)	6,9	5,4
<b>Nível de escolaridade (%)</b>		
Ensino Superior - Licenciatura	7,6%	-
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	71,8%	-
Mestrado ou Doutorado	20,5%	-
<b>Porte da escola (%)</b>		
Entre 51 e 150 matrículas	2,6%	-
Entre 151 e 300 matrículas	12,8%	-
Entre 301 e 500 matrículas	43,6%	-
Entre 501 e 1.000 matrículas	25,6%	-
Mais de 1.000 matrículas	15,4%	-
<b>Etapas de ensino ofertadas (%)</b>		
Educação Infantil	0,0%	24,2%
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	7,7%	63,6%
Ensino Fundamental - Anos Finais	59,0%	54,2%
Ensino Médio	84,6%	32,5%
Educação Profissional Técnica	20,5%	-
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	25,6%	-
Educação Especial	17,9%	-

Nota: Elaboração própria. As médias brasileiras foram retiradas do Questionário do Diretor do SAEB 2019. Foram filtrados apenas diretores escolares de escolas públicas urbanas, dado o perfil pré-selecionado de gestores da Rede de Gestores.

Nas próximas seções, descreveremos os resultados estruturados por cada uma das etapas de implementação do projeto. Como enunciado anteriormente, a divisão entre pré-implementação, implementação e pós-implementação visa destacar os elementos que mais se relacionam com cada um desses momentos, mas os dados de cada etapa do projeto são analisados de maneira integrada, com referências que se reportam ao processo como um todo, de modo a garantir maior riqueza interpretativa.

## 4 Pré-implementação: condições iniciais

### 4.1 Perfil dos mediadores: competências e valores

Um mediador de comunidade de prática e aprendizagem profissional desempenha um papel fundamental na promoção de interações significativas e na facilitação do compartilhamento de conhecimento entre os membros. Sua importância reside na capacidade de criar um ambiente colaborativo e estimulante, onde os profissionais podem trocar experiências, melhores práticas e soluções para desafios comuns. Quando o mediador pertence ao mesmo grupo profissional dos membros da comunidade, sua relevância é ainda mais pronunciada. Isso ocorre porque ele possui um entendimento profundo das necessidades, contextos e linguagens específicas daquele campo, o que facilita a identificação e a resolução de questões pertinentes. Além disso, essa familiaridade aumenta a confiança e a empatia dentro do grupo, promovendo um ambiente mais acolhedor e produtivo para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Assim, a seleção dos mediadores à frente das comunidades de prática propostas no Rede de Gestores partiu de critérios amplos, quais sejam, a experiência na gestão escolar e a participação em um programa formativo ofertado pelo Instituto Singularidades em parceria com o Instituto Unibanco no ano de 2022. Os três gestores selecionados foram identificados pela coordenação do curso como profissionais de destaque. Tais critérios serviram de proxies acerca da capacidade dos mediadores de estarem à frente do processo, mas havia o entendimento de que seria relevante também identificar o alinhamento desses gestores selecionados com as características identificadas como estruturantes para a qualidade da gestão.

Neste sentido, buscamos identificar em que medida os mediadores selecionados refletiriam, em suas falas, valores e competências identificados como centrais para a prática de gestão. Para o mapeamento desses valores e competências, utilizamos o documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2021, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, amplamente conhecida como BNC - Diretor Escolar<sup>5</sup>.

No documento, preveem-se quatro dimensões da gestão escolar, que se desdobram em competências e atribuições/práticas/ações esperadas. As

<sup>5</sup> Documento disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mar 2024.

dimensões da gestão consistem em campos de atuação que exigem o domínio e a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores específicos por parte do diretor escolar na consecução das demandas de cada uma dessas dimensões, as quais, a saber, são as seguintes: Político-institucional, Pedagógica, Administrativo-financeira e Pessoal e relacional. Na dimensão **político-institucional**, contempla-se o compromisso social da escola em garantir o direito fundamental à educação a partir de legislações, políticas e documentos, tanto especificamente educacionais quanto intersetoriais. Já na dimensão **pedagógica**, contempla-se o compromisso de garantir condições qualificadas para o ensino e a aprendizagem. Na **administrativo-financeira**, por sua vez, agregam-se requisitos e procedimentos operacionais da gestão de recursos materiais e financeiros da instituição. Por fim, na **pessoal e relacional**, descrevem-se atributos e atribuições do diretor escolar no que tange à gestão de pessoas, com vistas à promoção de uma cultura organizacional e escolar positiva.

As evidências coletadas nas falas dos mediadores durante as entrevistas foram analisadas a partir das dimensões da gestão escolar previstas na BNC - Diretor Escolar. Esse processo de análise resulta na síntese apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Alinhamento dos mediadores aos valores e normativas da BNC - Diretor Escolar

Dimensão da BNC - Diretor Escolar	Elementos identificados nas falas dos mediadores
<b>Político-institucional</b>	Reconhecimento da importância das legislações e das políticas educacionais na tomada de decisão Busca pelo fortalecimento da comunidade escolar
<b>Pedagógica</b>	Identificação com uma perspectiva inclusiva da educação Preocupação com uma perspectiva formativa sobre avaliações Foco na aprendizagem dos alunos Busca por clima escolar positivo
<b>Administrativo-financeira</b>	Compromisso com eficiência de gastos e contratos

Dimensão da BNC - Diretor Escolar	Elementos identificados nas falas dos mediadores
<b>Pessoal e relacional</b>	Foco na identificação e resolução de problemas sobre fatos e encaminhamentos em detrimento de foco sobre atores envolvidos e responsabilização Preocupação com uma perspectiva formativa sobre dados da gestão escolar Valorização do conhecimento e do desenvolvimento profissional contínuo Busca por clima escolar positivo

Nota: Elaboração própria com base na BNC - Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

A autodeclaração dos mediadores, nas entrevistas, revela que o grupo compartilha de alguns elementos que são importantes para o compromisso assumido pelo Estado brasileiro com a gestão das escolas do país, expressos na BNC - Diretor Escolar. Em relação à dimensão político-institucional, por exemplo, para além da esperada valorização dos aspectos legais da gestão pública, os mediadores das comunidades da Rede reivindicaram prezar o vínculo entre escola e comunidade – o que na BNC - Diretor Escolar está associado a **Trabalhar/engajar com e para a comunidade** (competência 2) e **Desenvolver uma visão sistêmica e estratégica** (competência 7).

*As pessoas querem continuar estudando lá, querem ficar lá. Nós tiramos os alunos da periferia – não de rua, mas a periferia da degradação humana, né? Eu lembro que eu identifiquei naquela época que o MEC nem tinha o projeto da busca ativa, mas eu fazia a busca, a visita domiciliar. (Mediador 1, entrevista de entrada)*

*Olhar com mais cuidado para um jovem transgênero; poder olhar com um olhar de proteção; entender que, desde que ele acorda, ele tá passando por dificuldade desde a casa dele, a rua, o trabalho; entender que, para uma menina preta, o mundo, o mercado de trabalho são mais complicados, e a própria escola é complicada. Eu vejo, assim, que poder passar esse tipo de coisa para outros gestores é uma dívida, né? Você tá ajudando nessa batalha da Educação. (Mediador 2, entrevista de entrada)*

Quanto à dimensão pedagógica, os mediadores relataram preocupar-se com ações que centralizem o estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, como a perspectiva inclusiva – o que na BNC - Diretor Escolar está vinculado a **Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino**

**e a aprendizagem na escola** (competência 1) e **Desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa** (competência 6).

*Atuei 12 anos na área da Educação Especial, diretamente com a questão dos alunos com deficiências visuais. (Mediador 1, entrevista de entrada)*

*Tudo que eu posso fazer por enquanto é fazer com que o meu professor entenda o valor de uma avaliação, o valor de uma boa avaliação formativa. (Mediador 2, entrevista de entrada)*

*Quando a gente olha para os dados da aprendizagem das crianças pretas, das crianças migrantes, das crianças e adolescentes, por exemplo, que pertencem à população LGBTQIAP+, quando a gente olha aí para as crianças e adolescentes que moram em contexto de muita vulnerabilidade social, a gente vai ver que elas têm o rendimento aquém das outras. E aí considerando que eu tô ali naquele lugar, aquelas crianças estão ali todos os dias, como é que eu posso construir com o meu grupo projetos que deem conta de olhar para essas especificidades, né? (Mediador 3, entrevista de entrada)*

Já em relação à dimensão administrativo-financeira, os mediadores demonstraram preocupação com as condições materiais de trabalho docente – o que na BNC - Diretor Escolar está bastante vinculado a **Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos** (competência 2) e **Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola** (competência 4).

*Então, esse é um ponto que eu coloquei para a secretária. Eu vou trabalhar em três dimensões, inicialmente a de pessoas, a financeira e a administrativa. Sem dinheiro ninguém faz nada. (Mediador 1, entrevista de entrada)*

*Eu acho que um dos focos do gestor também tem que ser no administrativo, muitos gestores têm fidelidade com fornecedores. Eu já falo, quando eles vêm, eu não tenho fidelidade. Eu preciso de um trabalho bom com preço bom. [...] tem que fornecer o mínimo para que o professor possa trabalhar, para que o supervisor possa trabalhar, para que a orientadora possa trabalhar. (Mediador 2, entrevista de entrada)*

Por fim, quanto à dimensão pessoal e relacional, os mediadores mostraram-se, por exemplo, preocupados com i) clima escolar positivo e propício às relações de ensino e aprendizagem; ii) compreensão sobre as variáveis envolvidas nos desafios da gestão escolar e os encaminhamentos dados a partir de sua identificação, em detrimento da responsabilização de atores e consequente atribuição de sanções e iii) formação contínua para o aprimoramento do trabalho pedagógico – o que na BNC - Diretor Escolar está vinculado, respectivamente, a **Cuidar e apoiar as pessoas** (competência 1), **Agir democraticamente** (competência 2), **Saber comunicar-se e lidar com conflitos** (competência 5), **Ser proativo** (competência 6).

*Minha pauta número 1 [na reunião de planejamento] foi: cuide da sua saúde, porque nós temos muitas pautas [...] porque, na nossa gestão atual, quando eu penso no meu papel de gestor, eu tenho que saber identificar se aquele aluno, aquele professor está adoecido. (Mediador 1, entrevista de entrada)*

*Quando eu falar articulação da comunidade, é exatamente pensar como que isso materializa o princípio da gestão democrática que está posta lá na LDB. (Mediador 3, entrevista de entrada)*

*O objetivo principal ao meu ver é gerar autonomia em cada um dos setores da escola [...] e acho que a questão de gerar autonomia é que o vice-diretor consiga trabalhar, sinta que ele tem o direito a errar. E você vai estar ali para apoiar, para orientar, para construir. (Mediador 2, entrevista de entrada)*

*(Ser) gestor é você influenciar pessoas positivamente para construir esse caminho da aprendizagem do docente. (Mediador 1, entrevista de entrada)*

*Vejo-me como um gestor que tá buscando conhecimento. (Mediador 2, entrevista de entrada)*

A análise das entrevistas revela que a equipe de mediadores da Rede de Gestores era composta por profissionais com certo grau de alinhamento com o perfil almejado para a direção das escolas brasileiras. Considerando que os mediadores estariam à frente da condução das conversas com seus pares, podendo intervir seja com perguntas provocativas, seja com ponderações



acerca das falas colocadas pelos gestores participantes, esse alinhamento de valores e competências é fundamental.

Todavia, apesar de necessário para o projeto, apenas esse alinhamento não era suficiente para a tarefa que eles iriam desempenhar, na medida em que tínhamos de ter profissionais com alguma aderência prévia ao formato de mediação em contextos de aprendizagem. Para investigar essa potencial adesão, valemo-nos dos achados compilados por Smith (2007) sobre o desenvolvimento profissional de gestores escolares, utilizando-os na análise das entrevistas realizadas. Além disso, considerando que a autodeclaração dos mediadores não necessariamente corresponderia à realidade das ações no processo de implementação, investigamos também, nos grupos focais realizados com gestores, se esses elementos, esperados no perfil dos mediadores, foram percebidos pelos gestores sob sua orientação. Dessa forma, entendemos que a comparação entre as intenções iniciais dos mediadores e as percepções dos gestores ao final do processo resultaria numa análise mais robusta a respeito de quais foram as nossas condições de pré-implementação no que tange às habilidades de mediação da equipe envolvida nas comunidades da Rede de Gestores.

Dentre as intenções dos mediadores investigadas nas categorias delimitadas, identificamos os seguintes elementos corroborados pelos gestores participantes das comunidades: escuta genuína; garantia de tempo de fala para todas as pessoas; combinados de interação; manutenção de engajamento; registros formais e devolutivas. As Tabelas 5 e 6 descrevem e sintetizam as evidências relacionadas a cada um dos elementos citados.

<b>Elemento de análise</b>	<b>Evidências coletadas nas falas de mediadores e gestores escolares</b>
<b>Escuta genuína</b> Busca por compreender o ponto de vista dos gestores em suas colocações, minimizando julgamentos pessoais e explicitando pontos de articulação entre as falas dos participantes	<i>Eu penso que o mentor precisa saber ouvir bastante. Ele precisa saber ponderar naquilo que os mentorados trazem para ele sem levar em consideração uma opinião pessoal. Você não pode levar ali para o pessoal. Um aspecto importante de competência dentro da mentoria é escuta ativa. (Mediador 1, entrevista de entrada)</i> <i>Ouvia, já fazia uma anotaçãozinha e já retornava com aquilo que você falou, né? 'Não, olha, eu notei aqui...'. (Participante 1, grupo focal B)</i>

Elemento de análise	Evidências coletadas nas falas de mediadores e gestores escolares
<p><b>Garantia de tempo de fala para todas as pessoas</b> Busca por garantir a participação de todos os gestores, independentemente de perfil de personalidade e experiência ou <i>expertise</i> acumuladas na área de atuação</p>	<p><i>E isso aí é conseguir administrar o ritmo da reunião, (por)que se você deixar aquele pessoal que já tem uma habilidade maior em fala [...] tome conta, a gente não consegue resolver toda a situação naquele intervalo de tempo que temos. (Mediador 2, entrevista de entrada)</i> <i>Eu percebia também que quando tinha uns gestores mais quietinhos, [...] os orientadores [...] davam aquela cutucadinha ali naquela pessoa que tava mais quietinha, a fim de que todos participassem. (Participante 1, Grupo Focal A)</i></p>
<p><b>Combinados de interação</b> Busca por organizar a dinâmica dos encontros das comunidades de modo a maximizar o aproveitamento dos momentos didáticos e do tempo total disponível</p>	<p><i>Um outro ponto é a maneira como a gente vai estabelecendo os combinados durante o encontro. Eu acho que precisa. Eu tento, né? Algumas coisas escapam porque a formação de professores você planeja X, você termina em Y. Mas eu tento ali construir com eles tudo que a gente precisa fazer naquele dia, qual é o tempo que a gente precisa. (Mediador 3, entrevista de entrada)</i> <i>Eu acho que foi muito bem organizado. Todos tiveram ali o seu direito de fala e eu achei muito pertinente, porque nós tivemos uma otimização do tempo. Nós nunca tivemos um encontro encerrado sem que a gente fechasse aquilo ali, então era tudo cronometrado mesmo, né? São tantos minutos para discussão. (Participante 2, Grupo Focal A)</i></p>

Nota: Elaboração própria.

Elemento de análise	Evidências coletadas nas falas de mediadores e gestores escolares
<p><b>Manutenção de engajamento</b> Busca por superar eventuais comportamentos desengajados dos gestores por meio de reforços encorajadores</p>	<p><i>Então, você tem que fazer com que todos caminhem juntos, todos se sintam importantes, aprendam naquela situação, tenham o direito e se sintam no direito de falar sobre aquilo ali que estão vivendo. (Mediador 2, entrevista de entrada)</i> <i>Pelo menos no nosso grupo, o mentor sempre tinha aquela pegada de puxar realmente, quando a gente tava um pouco perdido, para o que nós estávamos tratando. Acho que foi essa a medida que nos fez fazer o que tínhamos que fazer. (Participante 2, Grupo Focal C)</i></p>

Elemento de análise	Evidências coletadas nas falas de mediadores e gestores escolares
<p><b>Registros formais e devolutivas</b></p> <p>Busca por avaliar de maneira formativa e explícita a dinâmica de desenvolvimento das comunidades e da Rede como um todo</p>	<p><i>Então, a gente vai lançar a mão de uma outra estratégia [...] a gente construiu uma rubrica de avaliação. Para poder avaliar como que são essas interações. (Mediador 3, entrevista de entrada)</i></p> <p><i>Não é na nota, porque esse projeto não tem nota, não tem trabalho, não tem nada para entregar, mas a gente tá fazendo uma avaliação do que tá acontecendo em relação aos objetivos que se tem com as comunidades. E aí é com base nisso que a gente vai avaliar, e aí eu vou mostrar [...] dicas. (Mediador 3, entrevista de entrada)</i></p> <p><i>É o olhar de quem tá de fora, [do] mediador, [...] que aí consegue enxergar de uma maneira que a gente que tá ali imerso, envolvido, às vezes não consegue perceber. [...] 'Olha, você tá ocupando espaço demais'. (Participante 2, Grupo Focal B)</i></p>

Nota: Elaboração própria.

A análise do perfil dos mediadores permite inferir, portanto, que o grupo de profissionais selecionados para conduzir o processo de constituição das comunidades de prática apresentava um perfil aderente ao esperado para o projeto. Com relação à capacidade de mediação e às competências descritas nas Tabelas 5 e 6, é relevante destacar que o grupo recebeu uma formação anterior ao início das comunidades, na qual foram discutidas as principais características de comunidades de prática e estratégias para sua mediação. Eles também tiveram encontros frequentes para alinhamento das estratégias que seriam utilizadas em cada encontro, de modo que houve uma preocupação em prepará-los para tais ações. Não podemos, assim, afirmar que tais competências necessariamente se desenvolveram durante o projeto, mas foram certamente importantes para assegurar seu desenvolvimento.

## 4.2 Expectativas dos gestores em relação à Rede de Gestores

Uma condição inicial importante para o sucesso de comunidades de prática voltadas para gestores escolares diz respeito à abertura de seus participantes ao próprio processo de implementação, pois tal tipo de experiência de desenvolvimento profissional não é comumente oferecido para esse público, em especial no Brasil. De acordo com a *American Psychological Association*,

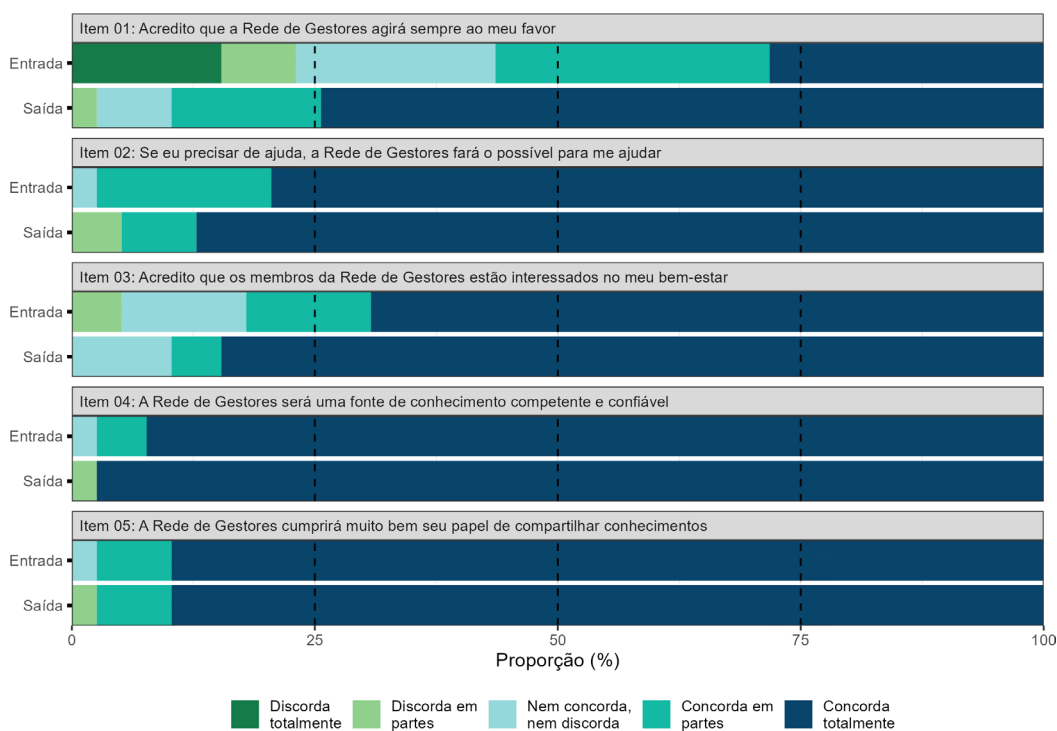
o conceito de “abertura a novas experiências” refere-se à tendência dos indivíduos de se abrirem para novas experiências estéticas, culturais e/ou intelectuais (ASSOCIATION *et al.*, 2022). Nesse sentido, o conceito pode ser entendido também como um resultado esperado da Rede de Gestores, uma vez que a abertura ao novo se refletiria tanto na criatividade dos gestores para resolver problemas do dia a dia escolar, quanto na confiança que eles possuem nas relações interpessoais e na forma como lidam com divergências e conflitos (JOHN *et al.*, 2008). Não obstante, esperávamos observar uma abertura mínima inicial entre os gestores convidados para a Rede de Gestores, de modo que eles pudessem participar e se engajar na comunidade de forma produtiva desde o seu início.

Para entender essa questão, buscamos analisar quais eram as expectativas dos gestores convidados em relação à experiência da Rede de Gestores a partir de duas perspectivas distintas: i) o que eles esperavam da Rede em si (e.g. como imaginavam as interações com os demais gestores); ii) o que eles esperavam da própria atuação durante a implementação da Rede (e.g. quanto esperavam engajar e colaborar com as suas comunidades de forma autônoma). Para mensurar esses pontos, respectivamente, utilizamos uma adaptação de itens da *Trusting Beliefs Scale* e da *Knowledge-sharing Scale* (MCKNIGHT *et al.*, 2002; USORO *et al.*, 2007): no questionário de entrada, perguntamos aos gestores sobre suas expectativas; no questionário de saída, os itens foram rephraseados para darem conta da verdadeira experiência dos gestores com o projeto<sup>6</sup>. Nas Figuras 2 e 3, comparamos as respostas dos gestores a esses itens ao longo do tempo.

---

<sup>6</sup> Por exemplo, o item “Se eu precisar de ajuda, a Rede de Gestores fará o possível para me ajudar” foi rephraseado da seguinte forma: “Quando precisei de ajuda, a Rede de Gestores fez o possível para me ajudar”.

Figura 2 – Expectativas dos gestores em relação à Rede de Gestores e seus demais membros



Nota: Elaboração própria. Itens baseados na *Trusting Beliefs Scale* (MCKNIGHT *et al.*, 2002; USORO *et al.*, 2007). A descrição dos itens remete à aplicação no questionário de entrada. No questionário de saída, os itens foram refraseados para refletirem a verdadeira experiência dos gestores (e não sua expectativa inicial).

Como podemos observar, as expectativas iniciais dos gestores eram bastante altas em relação à capacidade de desenvolvimento profissional via participação na Rede de Gestores, com ampla maioria concordando totalmente com os itens 4 e 5. No questionário de saída, esse padrão de respostas foi mantido. Já no que se refere aos itens 1, 2 e 3, que tratam da confiança dos gestores nas relações com os demais membros da Rede, podemos observar uma clara mudança de percepção. Por exemplo: ao passo que cerca de 25% dos gestores concordaram totalmente com a afirmação do item 1 no questionário de entrada, 75% deles concordaram totalmente com a mesma afirmação após a sua participação no projeto (*i.e.* no questionário de saída).

Conjuntamente, essas evidências apontam para um aprendizado relevante sobre a Rede de Gestores. Por um lado, no questionário de entrada, vemos que a maior parte dos gestores possuía uma expectativa bem consolidada sobre a capacidade técnica e formativa dos organizadores da Rede de Gestores, de modo que eles poderiam, por exemplo, aprender algo novo durante a experiência. Por outro, eles não pareciam compreender completamente a estrutura de desenvolvimento profissional que lhes seria apresentada – isto é, a construção de uma comunidade de prática profissional –, uma vez que

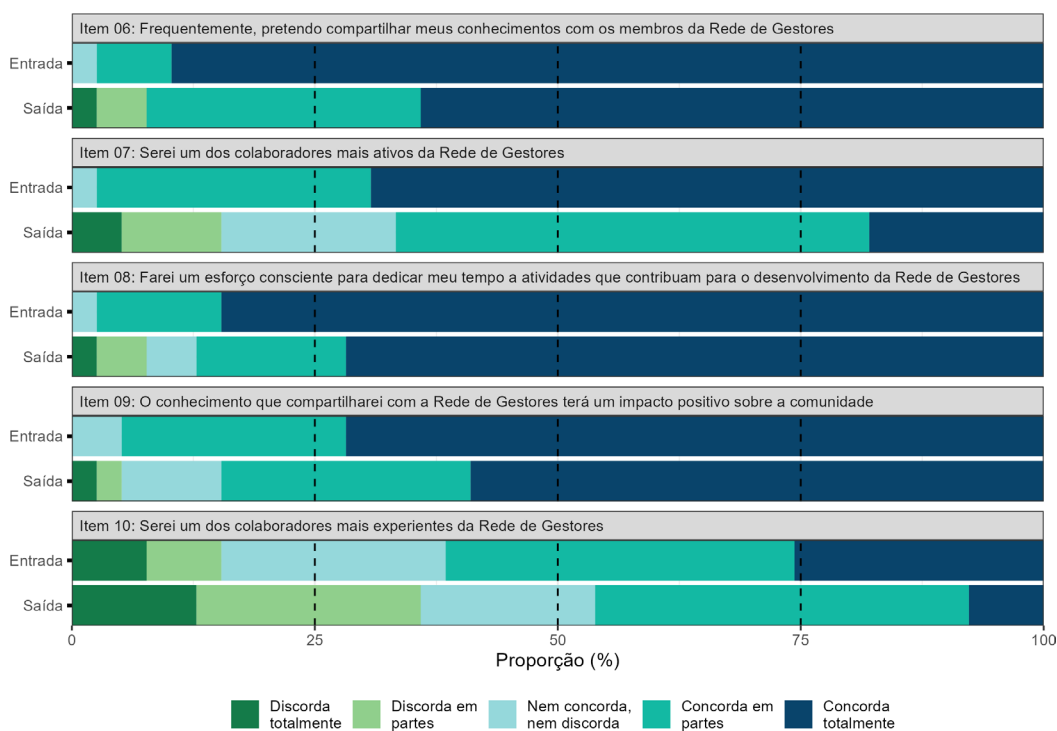
demonstraram certo receio sobre as relações interpessoais que construiriam naquele ambiente. Isso fica evidente também a partir das falas dos próprios gestores durante os grupos focais realizados após o projeto:

*Primeiro, eu caí na Rede de Gestores, assim, acho que não vou dizer de paraquedas porque tem minha história, né? Mas a minha gestora local ela ligou para mim: “Você quer participar da comunidade de prática?”. “Eu quero”, mas eu não sabia do que se tratava [...] Quando foi em agosto eu me vi num grupo de WhatsApp com pessoas que eu não conhecia, né? Eu pensei: “meu Deus, que grupo é esse?”. E o povo falando do encontro, aquele negócio, mas só depois que eu fui descobrir que já tinha tido um encontro e eu não tinha olhado o e-mail. E aí eu entrei meio assim no segundo encontro, meio que desorientada ali [inaudível] para entender qual era a dinâmica, do que se tratava. Então, no começo, eu fui assim mais escutando, né? Mas com o tempo eu fui me sentindo super à vontade. (Participante 1, Grupo Focal A)*

*Eu fui convidada tão rápido que nem me explicaram o que era, mas a pessoa que me confiou eu acredito tanto nela que eu digo assim na hora: “se você tá dizendo, deve ser uma coisa muito boa, né?”. E aí eu fui buscando informações, trocando experiências e, com certeza, me fizeram crescer muito. Então, assim, quando eu fui convidada, eu não vou mentir não: achava que ia ser uma coisa muito chata, sabe? Aquela coisa metódica de uma aula como de sala de aulas, eu vou ficar só ouvindo, ouvindo, ouvindo, ouvindo e ouvindo, mas, não, foi muito bom, porque foi algo dialogado. Eu acredito que assim sempre vai ser a forma que você aprende mais. (Participante 3, Grupo Focal C)*

Sobre os itens relacionados às expectativas dos gestores quanto à própria atuação na Rede, observamos uma mudança de percepção em outro sentido. No questionário de entrada, antes do início do projeto, percebe-se que os gestores superestimaram o próprio engajamento e impacto na Rede. No item 7, por exemplo, vemos que cerca de 70% dos gestores concordavam completamente com a afirmação de que seriam um dos colaboradores mais ativos da Rede de Gestores. No questionário de saída, esse número caiu para menos de 20% dos gestores. Se considerarmos a soma daqueles que concordavam apenas em partes ou totalmente, o número caiu de 97,4% para 66,7% dos gestores.

Figura 3 – Expectativas dos gestores em relação a sua própria atuação na Rede de Gestores



Nota: Elaboração própria. Itens baseados na *Knowledge-sharing Scale* (USORO et al., 2007). A descrição dos itens remete à aplicação no questionário de entrada. No questionário de saída, os itens foram rephraseados para refletirem a verdadeira experiência dos gestores (e não sua expectativa inicial).

Observamos também uma redução considerável do número de gestores que confiavam no impacto positivo que poderiam gerar sobre a Rede de Gestores (item 9) e no seu nível de experiência em relação aos demais participantes (item 10). Uma primeira aproximação com esse dado poderia sugerir um efeito negativo da Rede sobre os participantes. Contudo, ela parece refletir um desconhecimento dos gestores quanto à natureza de comunidades de prática e aprendizagem enquanto modelo formativo, bem como um entendimento talvez arraigado de formação como espaço de transmissão de conhecimento e compartilhamento de práticas. Ao se verem na relação com seus pares e terem a oportunidade de ouvi-los, os gestores passam por uma experiência de aprendizagem que não é centrada apenas na figura de um formador e na relação do conhecimento com o cursista. Ao se perceberem como aqueles que teriam mais a contribuir, podemos interpretar que os gestores estão revelando uma escuta genuína dos seus pares e uma valorização daquilo que aprenderam com eles.

Abaixo, os excertos retirados dos grupos focais com os gestores qualificam os dados provenientes dos questionários, fortalecendo a ideia de um amadurecimento longitudinal do grupo como uma comunidade de fato.

Essas evidências estão em linha com o que prevê a literatura em termos de características de uma comunidade de prática profissional madura: i) identificação de seus membros com todo o grupo; ii) reconhecimento de que o grupo se enriquece a partir das múltiplas perspectivas; e iii) desenvolvimento de perspectivas e novos significados com o aumento de repertório de práticas (GROSSMAN *et al.*, 2001; LIEBERMAN; MILLER, 2008; WENGER, 2000).

*Mas com o tempo eu fui me sentindo super à vontade, embora tivesse pessoas ali de todo lugar, de todos os jeitos e de todas as formas, né? Eu fui entendendo que os nossos desafios eles são um pouco parecidos. Diferentes e ao mesmo tempo tão parecidos, e que aquilo era uma forma de eu me fortalecer, de eu crescer também enquanto uma gestora. (Participante 1, Grupo Focal A)*

*O que eu gostei mais foi porque eram vários estados, eram problemas que aconteceram aqui, mas também aconteciam em outros estados. Então, assim, a escola só mudava de estado, mas os problemas são os mesmos e as soluções que eram encontradas em uma poderiam servir de experiência e aprendizado para outra. (Participante 3, Grupo Focal B)*

*Bom, os momentos que eu me senti mais engajada foi realmente nas trocas, principalmente quando havia trocas com os outros estados, porque apesar da gente achar que o [nome do estado] já avançou e muito nos protocolos – e isso é uma coisa inegável –, mas a gente pode observar que tem alguns estados eles já estão bem à frente, com práticas bem mais aceleradas, assim mesmo para fazer a coisa acontecer. (Participante 2, Grupo Focal C)*

Em síntese, a análise da percepção inicial dos gestores, comparada à forma como saíram da comunidade, revela que parte substancial do grupo talvez desconhecesse o formato das comunidades. É possível inferir que modelos de formação “tradicionais” tenham enviesado a percepção dos gestores. Os indicadores coletados nos questionários, analisados em conjunto com as entrevistas, sugerem que houve um processo, ao longo da Rede de Gestores, no qual os gestores perceberam seus pares e foram capazes de identificar neles fontes de conhecimento e orientação.



## **5 Implementação: desdobramentos da Rede e desenvolvimento do grupo de gestores**

Como descrito na Seção 2.2, a implementação da Rede de Gestores se deu por meio de encontros síncronos *on-line* das comunidades de prática e aprendizagem, entremeados por seminários com especialistas convidados, e foi concluída em uma imersão presencial para consolidação das atividades realizadas pelo grupo. O programa foi desenhado para assegurar que as características de comunidades de prática eficazes fossem observadas (ver Seção 2.1), visando a ampliar entre os participantes a colegialidade e a capacidade de discutir problemas da prática centrando, em seu escopo de atuação, trocar e produzir conhecimentos e trabalhar a própria identidade enquanto gestores.

Tanto durante a preparação para início da Rede quanto durante sua implementação, os mediadores foram acompanhados a fim de assegurar o planejamento dos encontros. Embora não se tratasse de uma formação “clássica” – ou seja, um modelo de curso com o mediador dando uma “aula” para os gestores –, havia a necessidade de assegurar as estruturas necessárias para promoção do diálogo estruturado em torno da prática. Nesse sentido, os mediadores foram orientados a realizar atividades de abertura que construíssem habilidades de discussão e servissem como estruturas de engajamento do grupo. Além disso, foram orientados a assegurar a distribuição das oportunidades de expressão e a ser guardiões das normas dentro do grupo.

Assegurada a qualidade da discussão, esperava-se observar ao longo do tempo um progressivo engajamento dos gestores, o refinamento das estruturas de compartilhamento de práticas – incluindo maior abertura para compartilhar problemas e dificuldades e dar devolutivas honestas sobre o trabalho dos colegas –, bem como um adensamento da discussão em torno dos problemas da prática, com identificação clara de problemas, reflexão estruturada sobre eles e produção de conhecimento (na forma de soluções ou reflexões estruturadas). O objetivo último seria influenciar na identidade profissional dos gestores, gerando um senso de pertencimento ao grupo, por meio do reconhecimento da comunidade como um recurso para a solução de problemas.

Nesta seção, discutimos como esses resultados desejados foram se desenrolando no decorrer da implementação do programa. Para tanto,

combinamos dados de duas naturezas: análise das gravações dos encontros das comunidades de prática e análise das entrevistas com os mentores e dos grupos focais com os gestores participantes. O cotejo dessas três fontes nos permite avaliar em que medida os resultados foram alcançados e apresentar a percepção dos participantes da Rede sobre esses aspectos, ao mesmo tempo em que mapeamos os mecanismos que potencialmente expliquem os resultados observados.

Para observar o alcance dos resultados supracitados, optamos pela análise das gravações dos encontros das comunidades como evidência mais objetiva das mudanças na forma como os gestores interagem com seus pares e produzem conhecimento. A equipe de pesquisa analisou o primeiro, o terceiro e o quinto encontro de cada uma das cinco comunidades de prática, pautando-se por uma rubrica avaliativa que coletava evidências em quatro eixos:

- Eixo 1: Estabelecimento de normas, engajamento e participação
- Eixo 2: Compartilhamento das experiências, devolutivas e foco na prática profissional
- Eixo 3: Qualidade das trocas e produção de novos conhecimentos
- Eixo 4: Construção da identidade do grupo e corresponsabilização pelo crescimento individual

A rubrica descrevia o desempenho observado de cada um dos grupos dentro de três níveis possíveis de amadurecimento da comunidade: incipiente, evoluindo e amadurecido. Cada um desses eixos contava com critérios específicos dentro da temática avaliada. Assim, por exemplo, dentro do eixo 1, avaliávamos, entre outras coisas, a postura acolhedora em relação aos colegas, a demonstração de interesse quanto às colocações dos pares e a distribuição equitativa de vozes. A Figura 4 apresenta o exemplo da progressão em dois desses critérios. No apêndice, apresentamos todos os critérios avaliados.

Figura 4 – Exemplo da rubrica de análise dos vídeos

CATEGORIA DE ANÁLISE	INCIPIENTE	EVOLUINDO	AMADURECIDO
<i>Demonstração de interesse quanto às colocações dos colegas</i>	Quando um gestor expressa uma opinião ou relata alguma experiência, os pares não demonstram nenhum tipo de reação verbal e/ou expressiva.  A maior parte das câmeras encontra-se fechada durante as interações, não sendo possível identificar nenhum tipo de interesse.	Quando um gestor expressa uma opinião ou relata alguma experiência, ao menos metade do grupo demonstra verbal ou expressivamente reações que sugerem interesse.  A maior parte das câmeras encontra-se aberta.	Quando um gestor expressa uma opinião ou relata alguma experiência, ao menos metade do grupo demonstra verbal ou expressivamente reações que sugerem interesse. Há perguntas de segmento para ampliar o conhecimento sobre o que foi abordado, ou falas que se conectam diretamente e se referem à experiência do gestor.
<i>Distribuição equitativa de vozes</i>	A conversa é dominada por menos de ½ do grupo, que fala entre si e leva grandes períodos de tempo para expor suas ideias, deixando pouco tempo para os colegas.	A conversa é distribuída entre aproximadamente metade dos participantes do grupo, com turnos de fala equilibrados entre eles.	A maior parte dos participantes expressa suas opiniões e participa das conversas. Os turnos de fala são equilibrados e observa-se uma preocupação em garantir espaço para a participação de todos.

Nota: Elaboração própria.

A avaliação dos grupos com relação aos critérios da rubrica foi realizada pelos pesquisadores assistentes do projeto de maneira individual. Cada um deles assistiu aos 15 vídeos e atribuiu, em planilha específica, o nível de cada comunidade para cada um dos 17 critérios. As incompatibilidades na atribuição de valores foram dirimidas em uma reunião de consenso entre os dois avaliadores. Para a apresentação dos resultados na sequência deste texto, apresentamos a média das cinco comunidades em cada um dos momentos avaliados (início, meio e final do percurso).

Nas entrevistas com os mediadores e nos grupos focais, também foram realizadas perguntas voltadas para o mapeamento desses construtos de interesse. Ambos os protocolos focavam em construtos similares, pedindo aos respectivos respondentes (mediadores e gestores) que discorressem sobre o tópico a partir de sua própria perspectiva. Em ambos os casos, solicitávamos aos respondentes que trouxessem exemplos concretos da situação questionada (por exemplo, como se dava a distribuição de falas nos encontros, quais conhecimentos foram construídos), de modo a obtermos mais do que simplesmente impressões genéricas sobre o processo. Para analisar as entrevistas, construímos uma série de categorias que refletiam os construtos de interesse descritos no plano de avaliação (Seção 3). Para cada um dos entrevistados (no caso dos mediadores) ou dos grupos focais,

construímos uma tabela compilando as informações centrais referentes a cada uma das categorias, que foram depois condensadas em tabelas-síntese que traziam a interpretação geral com relação àquela categoria para a população entrevistada. No apêndice, descrevemos com mais detalhes a metodologia utilizada nas análises.

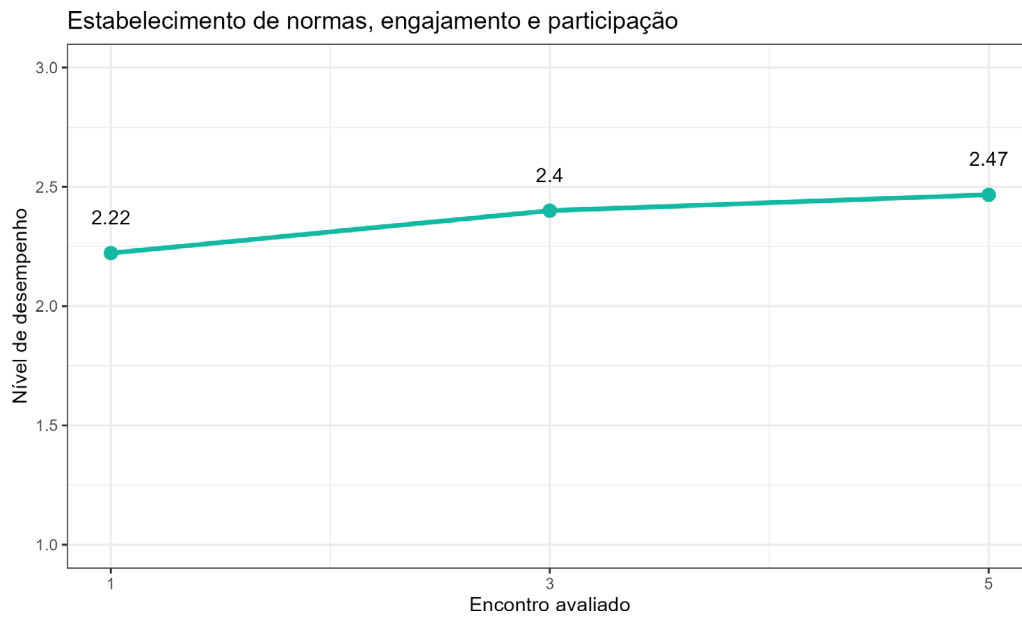
Partindo da análise dessa massa de dados, discutimos na sequência as mudanças observadas no grupo de gestores nos construtos descritos nos quatro eixos da rubrica. Utilizaremos as entrevistas e informações dos grupos focais para fortalecer as análises das observações dos encontros, bem como para trazer exemplos – na voz dos gestores e mediadores – que apoiem o entendimento das mudanças observadas. Esses dados também são utilizados a fim de discorrermos sobre os potenciais mecanismos, presentes nas comunidades, que possam explicar as mudanças observadas.

## **5.1 Engajamento e participação dos gestores nos grupos**

Um dos elementos centrais destacados por Wenger (1998) para a construção de trocas construtivas é o estabelecimento em si da comunidade. Mais do que um simples agrupamento de indivíduos, a comunidade possui um claro senso de pertencimento, com rituais e rotinas específicos, e formas particulares de engajar com os pares que vão além da mera aquiescência diante das posturas dos pares (LIEBERMAN; MILLER, 2008). Em um grupo que possa ser nomeado “comunidade”, é possível identificar, entre seus membros, clareza quanto às normas de interação, que não são universais, mas válidas para aquele conjunto de indivíduos dentro daquele contexto de convivência. Outro aspecto central é que existe uma postura acolhedora com relação aos pares e uma demonstração clara de interesse quanto às colocações dos colegas. Em contextos de comunidade, as falas são distribuídas de maneira equitativa entre os membros, não havendo monopolização do discurso. A diferença é acolhida como algo positivo e que gera crescimento para todos, havendo uma vivência positiva de conflitos.

Ao longo da implementação da Rede de Gestores, observou-se que as cinco comunidades de prática tiveram um crescimento modesto com relação a esses critérios. Conforme é possível observar na Figura 5, a média nesse Eixo variou de 2,22 pontos para 2,47 pontos.

Figura 5 – Eixo I: Engajamento e Participação



Nota: Elaboração própria.

Vale destacar, nesse eixo, que o ponto de partida dos participantes já era razoavelmente alto, particularmente com relação à clareza quanto às normas de interação, postura acolhedora dos pares e demonstração de interesse quanto aos colegas. É interessante observar que, dentre os critérios que compõem o eixo, um teve um salto bastante substancial: distribuição equitativa de vozes: no primeiro encontro, a média era de 1,8 nessa categoria e, no último encontro, a média foi de 2,8 pontos.

Os mediadores e os gestores, por sua vez, corroboram o entendimento de que de modo geral as interações do grupo eram respeitadas, atentas e engajadas. Os três mediadores destacaram em suas entrevistas que os gestores estavam envolvidos com seus pares e ressaltaram que, a despeito de o engajamento inicial ser alto, houve evolução ao longo do tempo. Todos admitiram que o perfil dos grupos, via de regra, era bastante participativo e que os gestores gostavam de se posicionar, e, ao longo dos cinco encontros, os mediadores observaram que alguns membros menos falantes foram se sentindo mais à vontade para trazer contribuições.

Os gestores, por sua vez, ressaltam nos grupos focais que foram se sentindo cada vez mais à vontade para trazer suas ideias ao grupo. Essa ampliação do conforto pode ser exemplificada nas falas de alguns participantes dos GFs:

*Eu fui me sentindo à vontade, conforme os encontros foram acontecendo, e a gente acaba que vai se sentindo em casa,*

*né? Vai se sentir, não se sente mais isolada, e eu acabei perdendo a vergonha também, né? Porque no começo a gente tem aquele certo, fica ali, não vou falar não, vou me expor não, né? Porque tantos colegas, né, de outros lugares, sei lá, você fala alguma besteira.*

*E aí foi aparecendo o pessoal que dava os seminários, né? Aquelas pessoas, o Chico Soares aquela coisa assim que a gente vai, ai, meu Deus. Eu tô falando com esse povo, né? E tudo. Então fomos nos sentindo à vontade. (Participante 1, Grupo Focal A)*

*E esse formato também com grupos menores e agora né em relação ao anterior foi fantástico, porque a gente se sentiu mais à vontade. A escuta ativa que a gente tanto fala em relação à escola, ela é importante para a gente também enquanto gestor, então a gente teve esse momento, o momento de escutar o outro, ouvir, parar, né? E também externar a nossa opinião e os nossos, as nossas experiências, e isso realmente assim é enriquecedor, entendeu? Então eu me via e, tipo, eu participava daquele momento e eu já pensava e muitas vezes enquanto eu tava participando. (Participante 1, Grupo Focal B)*

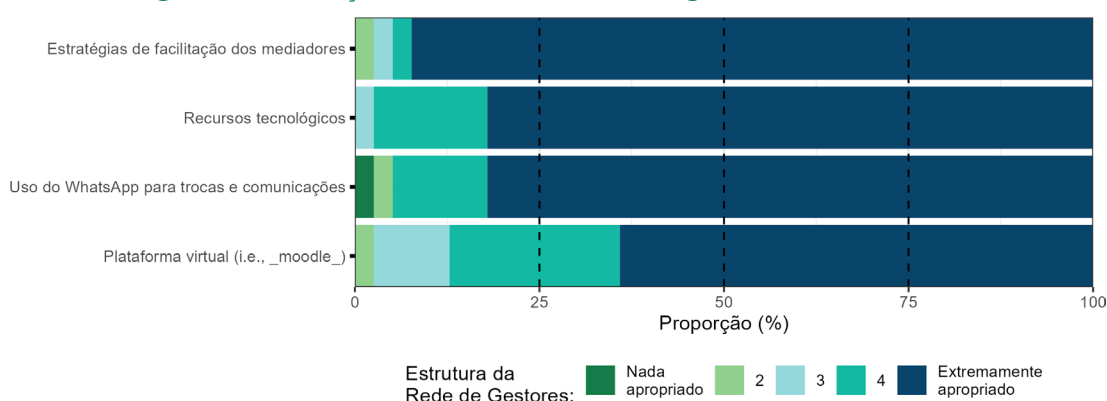
*[...] eu ia falar exatamente isso, eu achava a estrutura dos nossos encontros muito coerentes. A gente tá numa sala só, recebeu o tema gerador, fazer uma pequena discussão, sair para dois ou três grupos menores, continuar as discussões e as trocas ali, em trios ou em duplas, e depois retornar para troca de debates e aí, sim, a gente concluir ali aquele diálogo e encerrar com uma reflexão maior. Eu achava muito eu achei muito coerente a forma como os nossos encontros e os debates eles eram estruturados. (Participante 1, Grupo Focal C)*

Do ponto de vista dos mecanismos que apoiam a qualidade dessas trocas, a capacidade de condução da conversa dos mediadores e a organização dos encontros parecem ser um fator central. Foi unânime, nas falas de todos os gestores que participaram dos grupos focais, a importância da mediação, das estruturas de compartilhamento (como a possibilidade de trocas em pequenos grupos) e dos constantes incentivos ofertados pelos mediadores. Outro mecanismo percebido pelos participantes como fundamental

é o tamanho dos grupos e o tempo destinado às discussões, visto que isso possibilitava maior interação, construção de vínculos de confiança e capacidade de desenvolver ideias.

É interessante notar que a qualidade da mediação não foi destacada apenas pelos participantes dos grupos focais. No questionário final, que foi aplicado a todos os gestores, perguntamos como os participantes avaliavam as diferentes estratégias e recursos utilizados para garantir a qualidade das trocas, e a imensa maioria dos gestores considerou as estratégias de mediação como extremamente apropriadas.

**Figura 6 – Avaliação dos recursos e estratégias utilizados na Rede**



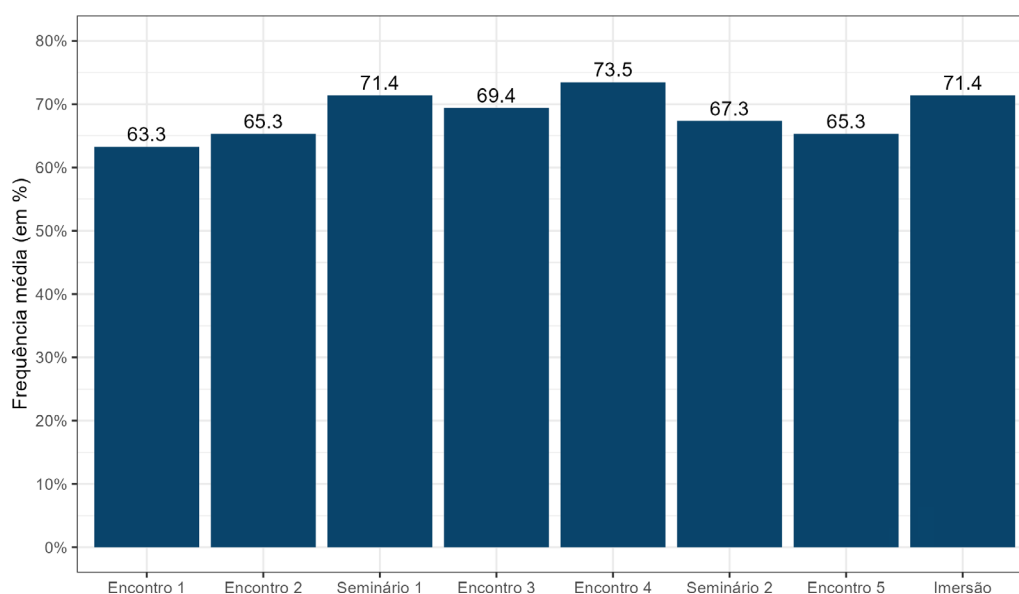
Nota: Elaboração própria.

Em geral, é possível inferir dessa análise que o grupo de gestores participante da Rede já possuía um elevado grau de engajamento – o que pode ser explicado pelo fato de que era um grupo de partida já selecionado. Mesmo assim, ao longo do processo, observamos crescimento em aspectos importantes sobre a forma como eles participaram dos encontros, como uma melhor distribuição dos tempos de fala e participação entre todos. Os grupos, na média, ainda não atingiram os critérios para serem classificados como plenamente amadurecidos nesse eixo, o que pode ser explicado pela duração curta da experiência da Rede. Com a aplicação das estratégias de mediação consideradas apropriadas e alinhadas com a literatura, em um tempo prolongado, é possível esperar que esse desenvolvimento seja ainda mais robusto.

Por fim, vale destacar um último indicador de engajamento da comunidade, que foi o baixíssimo índice de evasão. Como apresentado anteriormente, dos 49 gestores que iniciaram o programa, 46 chegaram até o final. Uma evasão tão baixa (apenas 6%) revela que mesmo gestores que ingressaram com pouca informação no processo (ver Seção 4.2) encontraram valor na experiência e julgaram que sua permanência era significativa para apoiar as

práticas em sala de aula. Os encontros tinham duração relativamente longa (duas horas e meia), exigiam sincronicidade e atenção sustentada devido às estruturas de participação e ocorriam no período noturno, ou seja, fora do expediente de trabalho. A qualidade das trocas e da condução dos encontros, apontada pelos gestores no questionário e nos grupos focais, pode ser um fator explicativo para esse indicador. Além disso, a Figura 7 mostra também que a frequência média dos gestores nos encontros e seminários da Rede esteve sempre acima de 65%, à exceção do primeiro encontro.

Figura 7 – Frequência média dos gestores nos encontros da Rede



Nota: Elaboração própria.

## 5.2 Compartilhamento das experiências e foco na prática profissional

O segundo eixo de análise da implementação da Rede de Gestores se debruçou sobre um dos pilares de comunidades de prática: a capacidade dos grupos de compartilhar práticas variadas – particularmente experiências que não sejam necessariamente bem-sucedidas ou problemas que estejam enfrentando –, dar devolutivas francas e construtivas aos pares e focar a discussão naquilo que concerne efetivamente ao exercício da gestão, e não apenas em problemas genéricos e na atribuição de responsabilidades para terceiros.

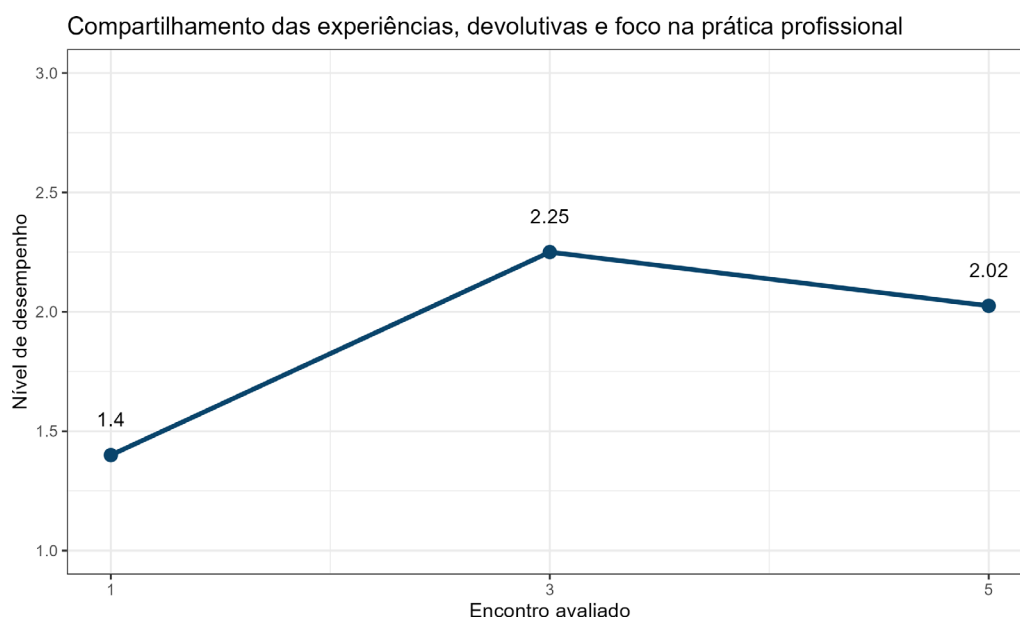
É natural esperar que em uma comunidade iniciante os gestores queiram “mostrar” o melhor de si, trazendo aquilo que fazem de bom enquanto constroem laços de confiança com seus pares. Da mesma forma, é comum



que no começo os comentários acerca daquilo que os colegas trazem enquanto experiências sejam majoritariamente elogiosos, com pouco espaço para questionamento ou críticas. Com o tempo, contudo, espera-se observar um movimento de amadurecimento das trocas, com cada vez mais conforto no compartilhamento daquilo que não deu certo ou de um problema para o qual não se tem solução, com a expectativa de utilização dos pares enquanto recursos criativos para a construção de saídas.

Como podemos observar na Figura 8, no acompanhamento das cinco comunidades de prática, observamos um crescimento na capacidade de compartilhar experiências e práticas com os pares ao longo dos cinco encontros. Dentro desse eixo, o maior crescimento se deu no aumento do compartilhamento de experiências variadas, com os gestores cada vez mais trazendo questões diversas de sua atuação – positivas e negativas –, e na maior capacidade dos gestores de centrar a discussão em torno de práticas próprias da gestão escolar.

Figura 8 – Eixo 2: Foco nas práticas



Nota: Elaboração própria.

A construção de um espaço seguro para apresentar os desafios de atuação, e a importância disso para que os gestores não se sentissem tão isolados no enfrentamento de seus problemas, também apareceu nas falas dos gestores participantes dos grupos focais:

*Na verdade a gente quer conversar coisas mais reais. As teorias nem sempre funcionam na prática e às vezes muito*

*de quem fala não vivencia as situações que a gente tem no cotidiano escolar, então a conversa e a troca de experiência entre os pares a gente tá falando da mesma linguagem. A gente sabe quais são os desafios diários, então a gente sabe exatamente, o que que cada um tá relatando e a gente consegue entender pela empatia o que ele está vivenciando. Os problemas são comuns, os desafios, as situações elas são muito comuns. Então, eu acho que a dinâmica foi melhor, né nesse sentido que a gente teve mais oportunidade de falar de ser ouvido, né? Escuta foi mais ampla. (Participante 2, Grupo Focal B)*

Na fala de uma das gestoras que participaram dos grupos focais, vemos refletida a confiança do grupo na oferta de devolutivas aos pares com honestidade e na capacidade de discordância:

*As devolutivas eram realmente, como disse a [Participante 2] respeitosas e verdadeiras sim, eu lembro de um dos seminários quem estava palestrando para nós era a professora Flávia Vivaldi, e antes disso ela nos passou um questionário. Antes de começar, durante a semana, a gente respondeu o questionário.*

*E aí fomos para o seminário, ela falou lá sobre Bullying, a gente tava trabalhando sobre, acho que tocamos em disciplina e regimento, e nesse meio surgiu a história da questão disciplinar na escola, não sei porque a gente acionou isso, porque a gente estava falando de regimento, como era o regimento, se o pessoal seguir, já tinha gente à frente já trabalhando com redução de danos, com a questão repressora mesmo de punir o menino no aspecto da punição ainda, ali, de acordo com que tava no regimento, e já tinha gente trabalhando a questão da resolução ali através da roda com todos os envolvidos no conflito, e que é até um passo que a gente já deu na escola. E a gente tava falando sobre isso, [então] um gestor lá disse que exigia fardamento<sup>7</sup> completo, que para ele era assim, os meninos deviam estar de farda e que não podia de camiseta, e aí um colega discordou totalmente, porque ele falou que a sociedade já tava diversa demais pra gente estar presa a esse tipo de coisa, então nesse dia foi muito legal. A gente vê assim o quanto que era importante, o quanto que era diferente para nós gestores. E aí*

---

7 Em algumas regiões do Brasil, fardamento é o uso do uniforme escolar.

*nesse dia a gente terminou com vontade de continuar, ainda continuamos lá no grupo do WhatsApp. [...] aí no final com a Flávia foi fazer, foi dar o feedback pra gente da nossa pesquisa, aí ela disse assim: “Gente. Tá tudo distorcido aqui, vocês responderam uma coisa, na hora que vocês participarem eu percebi outra”, e foi uma graça, gente, não? A gente ficou de recuperação. Vamos todo mundo fazer de novo, vai fazer a pesquisa de novo, que a gente mentiu lá nas pesquisas ou a gente não fez direito, foi uma graça. Então, mas era uma troca muito saudável, foi muito interessante a gente vê como a gente mesmo lida diferente com determinados aspectos.*

O movimento observado nas diferentes gravações – de um avanço nas práticas de compartilhamento com margem ainda para amadurecimento – é corroborado nas falas dos mediadores. Nas três entrevistas, observamos a percepção de que, ao longo dos primeiros encontros, os gestores procuravam “impressionar” seus colegas, sempre trazendo exemplos considerados positivos de sua atuação, e com o tempo se tornaram mais confortáveis para esse compartilhamento.

*A essa devolutiva, ela começou de uma forma como se fosse a respondendo para a secretaria de educação, não? Na minha escola tá tudo certo. A gente aqui não tem racismo, o professor, é que ele tira licença à saúde, tudo bem ou não?. O currículo, cada um mostrava um currículo gigante, né? E aí eu dizia assim, “olha, eu fui escolhido ali no ano passado, trabalhei, daí me convidaram para participar, não sou bom de computador”. Não sou um grande diretor, mas eu tô aqui para só fazer a mediação. Então eu vi um pouco de disputa no início, é aí depois já eles começaram a entender que aquilo ali não era uma disputa, que aquilo ali realmente era uma construção e mudou a interação, mudou de forma que eles começaram a receber os filhos ali no computador, abraçar os cachorrinhos mostrar os cachorrinhos, né? E enquanto estávamos conversando. (Mediador 1)*

A análise das três fontes nos permite inferir, portanto, que se iniciou um caminho profícuo de trocas estruturadas e honestas entre os gestores. Contudo, o pouco tempo de existência das comunidades é um fator que explica o não atingimento do nível de maturidade esperado.

Com relação aos mecanismos que explicam a maior abertura para

compartilhar experiências diversas e a ampliação da capacidade de oferecer devolutivas honestas, mapeamos, nas diferentes entrevistas e nas observações, dois aspectos particularmente relevantes: tamanho dos grupos e utilização de recursos estruturados para mediação das discussões. O tamanho das comunidades foi inicialmente pensado considerando que grupos com mais do que 10 indivíduos, sem nenhuma relação previamente estabelecida e conhecendo-se em dinâmicas virtuais, dificilmente promoveriam laços de confiança ou a oportunidade de engajamento entre os participantes de maneira recorrente e sustentada. Mesmo com o tamanho reduzido dos grupos, em todos os encontros havia momentos em que os participantes eram subdivididos em grupos ainda menores (três a quatro pessoas), de modo a garantir que em todas as oportunidades de encontro a totalidade dos participantes pudesse se expressar diante de seus colegas e apresentar suas ideias e reflexões. A percepção dessa característica se deu tanto pelos gestores quanto pelos mediadores, conforme observamos nos dois exemplos extraídos das entrevistas:

*[...] os grupos menores, como [Participante 1] falou, foi muito melhor, sem falar que esse novo formato de grupos menores, além de ser bom, porque a gente conseguiu externar tudo o que a gente pensava, a fala, a forma deles falar, como você falou na questão, comparando o anterior desse, o anterior os textos eram mais... eu não sei dizer assim. Não sei falar, foi totalmente diferente. Eu gostei mais do formato de agora, a forma que ele foi, passava. (Participante 3, Grupo Focal B)*

*[...] as coisas que eu já falei, eu penso que a quantidade de pessoa favoreceu a troca de experiência e o aprofundamento mesmo do, das temáticas que estavam sendo discutidas [...]. (Mediador 3)*

Visando ao desenvolvimento das capacidades desse eixo, a estrutura dos encontros foi desenhada considerando o uso de artefatos específicos que favorecessem trocas honestas e a abertura para expor situações específicas e complexas da própria prática. A escolha da equipe que concebeu o programa foi lançar mão de estudos de caso, particularmente nos primeiros encontros, nos quais eram apresentadas situações-problema de gestores fictícios. O objetivo com esses estudos era trazer problemas mapeados como recorrentes no cotidiano da gestão escolar, mas despersonalizá-los, ou seja, ter como indivíduo central da ação alguém que não pertence ao grupo,

facilitando a reflexão profunda sobre o problema sem que houvesse temor de gerar desconforto nos pares. Com a apresentação desses estudos de caso, os gestores foram construindo confiança tanto para compartilhar situações similares de suas práticas quanto para propor alternativas e soluções. A centralidade desses artefatos para assegurar a qualidade das trocas apareceu tanto nas falas de mediadores quanto nas de gestores participantes.

*Eu creio também que uma coisa muito forte que vocês pensaram foi a diversificação do material, era muito diverso ali, nas práticas, eram mais estudo de caso, né? A gente partia daqueles estudos de caso, uma hora a gente tava lendo, dali puxava uma questão teórica, que é muito interessante que embasava lá aquele estudo de caso. Depois já tínhamos os seminários depois no grupo, né? Eram compartilhados textos vídeos. E aí não só pelo pessoal da organização, mas também pelos colegas. Os colegas compartilhavam lá no grupo experiências que tinham nos seus lugares, nas suas localidades, textos, agora ultimamente a gente ainda tava trocando a questão lá das séries, que seria bom assistir, hoje ainda a gente tava trocando lá, pessoal tava sugerindo. Então acho que teve muita diversidade, um ponto muito positivo.*  
(Participante 1, Grupo Focal A)

*[...] eu acho que a metodologia que parte de uma experiência real de um estudo de caso de algo que tá muito próximo àquilo que eles fazem também contribui para que eles se sentissem mais à vontade para trocar coisas e para aprofundar, porque não era teoria e depois vou olhar para a prática, era a prática, e a teoria só ia dar um suporte para esse processo de discussão e aprofundamento. Então eu acho que essa é uma, foi uma sacada, uma estratégia bacana que o projeto teve.* (Mediador 3)

Em síntese, foi possível observar, com relação ao eixo de análise 2, que os membros da comunidade apresentaram uma evolução no que diz respeito à sua capacidade de diversificar os tipos de experiências compartilhadas e de ofertar devolutivas construtivas e honestas. Duas características centrais do desenho do programa corroboraram esse aspecto: a quantidade de participantes e a utilização de estudos de caso estruturados. Dentro desse eixo, o principal crescimento se deu na capacidade de compartilhar experiências variadas e centrar as discussões nas atividades próprias

da gestão escolar. A apresentação de devolutivas mais estruturadas e a apresentação de evidências para sustentar os próprios argumentos ainda são aspectos em processo de amadurecimento. Apesar dos avanços, a comunidade ainda não apresentou pleno amadurecimento quanto a esse eixo, visto que a quantidade de encontros viabilizados foi restrita.

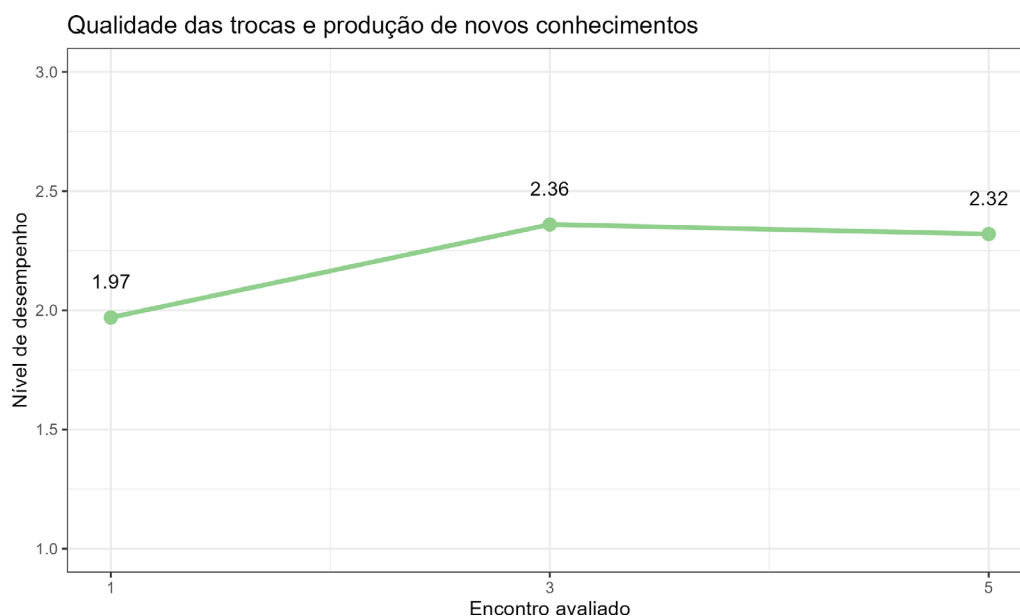
### **5.3 Qualidade das trocas e produção de novos conhecimentos**

No terceiro eixo de análise, o foco principal foi a natureza das trocas realizadas pelas comunidades. Mais especificamente, esperava-se que progressivamente os gestores i) amadurecessem em sua capacidade de identificar claramente os problemas a partir dos relatos ou estudos de caso; ii) apresentassem uma postura reflexiva e propositiva quanto à prática de seus pares, iii) fossem capazes de relacionar as experiências discutidas com repertório teórico/conceitual, de modo a expandirem o ponto de partida da discussão; iv) propusessem soluções ou ferramentas para lidar com os problemas identificados; e v) sistematizassem as aprendizagens do grupo.

As categorias de análise que compõem esse eixo incorporam uma dimensão estruturante das comunidades de prática proposta por Lieberman e Miller (2008), que é a capacidade de produção intelectual. Esse aspecto é uma expressão relevante da dimensão do profissionalismo das comunidades, na medida em que, ao se debruçarem sobre problemas da prática, os participantes avançam o saber coletivo de sua área de atuação. Nos primeiros estudos que mapearam comunidades de prática e suas formas de aprender e produzir conhecimento (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998), observou-se que o fortalecimento e a perpetuação de inúmeras profissões se davam justamente pelo mecanismo de sistematização das aprendizagens a partir de trocas para solução de problemas.

A análise da progressão das trocas entre os gestores nesse eixo, sistematizada na Figura 9, demonstra que o grupo se encontra em um estágio de amadurecimento no que diz respeito à produção de conhecimento. Houve um crescimento modesto ao longo dos encontros, impulsionado particularmente pela capacidade dos gestores de identificarem problemas a partir dos relatos de experiências e de apresentarem uma postura reflexiva quanto às práticas dos pares. Nessa segunda categoria, os gestores tiveram um avanço bastante significativo, saindo de uma postura mais contemplativa para uma postura que efetivamente discutia as questões trazidas por seus pares.

Figura 9 – Eixo 3: Qualidade das trocas



Nota: Elaboração própria.

A ampliação da capacidade analítica e de mapeamento, dentro das situações apresentadas, dos problemas concretos com os quais se identificavam é um fator importante para o crescimento intelectual de gestores. Do ponto de vista do desenho do projeto, esse é um requisito importante para subsidiar a construção de soluções aplicáveis a diferentes contextos. Conforme observamos no exemplo da fala de uma das participantes, a possibilidade de se debruçarem sobre problemas específicos fazia com que os gestores rapidamente se apropriassem deles e buscassem soluções – para seus pares e para os problemas que eventualmente não haviam percebido em seus próprios contextos de atuação.

*[...] o compartilhamento dos colegas diante de um momento tão desafiador para mim foi muito produtivo e isso foi desde o primeiro encontro. Quando eu cheguei assim bem cansada eu falei “poxa, até 22 horas” e quando terminou nós falamos: “Nossa, já acabou”, já no primeiro encontro eu já tive vários insights para eu desenvolver lá na escola. Peguei muitas ideias desde o primeiro encontro, é uma experiência que a colega compartilhou no nosso primeiro encontro falou muito sobre a questão da ausência de professores, né o absenteísmo e no outro dia eu sentei com a minha coordenadora: “Olha, nós discutimos, e que tal se a gente fizer assim, né?”. Então, e isso aconteceu a cada encontro né? Mas o primeiro foi muito marcante por quê? Porque eu pude perceber que os colegas*

*de várias regiões do país estavam passando pela mesma situação que eu recente na gestão. E o interessante que as discussões eram assim, “tá? E agora né? É o que que a gente pode fazer? Tá aqui o desafio”. E então isso foi muito produtivo. (Participante 2, Grupo Focal A)*

Particularmente, os gestores destacaram a importância de contar com fontes de assistência externa que serviam de subsídio para refletirem sobre os problemas discutidos no grupo. No modelo de comunidades adotado pela Rede de Gestores, não se tinha o objetivo de “ensinar” algum tema em um modelo de curso clássico, mas houve o cuidado em sempre oferecer referenciais teóricos para apoiar as reflexões do grupo. Nos três grupos focais, tanto gestores participantes da Rede quanto mediadores destacaram que os referenciais trazidos para o debate nos grupos apoiavam sistematicamente a reflexão e traziam consequências positivas na medida em que os gestores já incorporavam as aprendizagens em suas práticas:

*Eu falo, principalmente dos textos, dos materiais que foram compartilhados, acho que a [Participante 3] falou isso e eu repito aqui assim ao mesmo tempo, já é eu mandando para o meu coordenador pedagógico e colocando “ó, isso aqui é novidade. Vamos trabalhar. Vamos encaixar isso aqui na reunião geral, vão compartilhar com a equipe, organizar o momento formativo, né?”. Então assim inclusive, eu dividi com alguns professores que foi uma das formações em que eu mais me interessei e procurei estudar sobre, e eu quero replicar 100% das temáticas que a gente trabalhou com a nossa equipe, né, com a equipe total discutir sobre todas as temáticas que a gente avaliou aqui para que todo mundo se perceba como seu papel dentro, né, de cada um dos temas que a gente debateu e teve a oportunidade de conversar. (Participante 2, Grupo Focal B)*

*Nossa, sim, com certeza eu como mediador descobri algumas palavras que estavam fora do meu jargão pessoal, né? O absentismo eu não tinha, eu sabia como acontecia, não sabia do termo, não sabia como ter esse enfrentamento ao absentismo. E a questão da educação antirracista também. Eu vejo que muitos diretores se desenvolveram nisso aí a questão do respeito ao gênero, a a diferenciação entre tu se guires as regras por si só é porque muitas vezes o diretor*



*diz “assim não, se a gente botar uma lei, uma punição, a gente vai resolver esse problema”, e na verdade não, é porque muitas, muitos alunos e professores não desenvolveram a fase consciente da disciplina de fazer o certo por ser o certo.*  
(Mediador 2)

Além dos textos e referências que eram apresentados em cada um dos encontros, um mecanismo de ampliação de repertório por meio de fontes de assistência externa foram os seminários temáticos. O formato do seminário, que trazia um especialista abordando uma temática escolhida pelo grupo, seguido de um momento no qual os gestores pudessem elaborar as aprendizagens em grupos menores e levantar questionamentos antes de retornarem ao diálogo com o especialista, foi percebido pelos participantes como muito positivo. Todos os participantes dos grupos focais destacaram que as ideias e provocações trazidas por Soares e Vivaldi levaram o grupo a adotar ações ou repensar suas práticas, como vemos nos exemplos a seguir.

*Eu gostaria de compartilhar uma experiência que a gente teve lá na escola, com relação à avaliação. A gente tava no seminário de avaliação com o Chico Soares e na época a gente fez uma pergunta para ele no nosso grupo. A gente perguntou como, porque ele tava falando lá que a gente tem o ideal, que é a avaliação formativa, e a gente pratica a somativa, principalmente aqui no [estado da participante], a gente é viciado em medir. Aqui a gente tem uma ascensão nas avaliações externas, a gente tá subindo, a gente tem umas fórmulas, digamos assim, estabelecido uma meta no começo do ano, e aí todos os gestores têm que correr atrás, a gente chegar ali porque a gente não pode bobear, porque a gente não pode deixar a peteca, tá, então nesse seminário dele, ele prega totalmente o contrário. E a gente ficou perguntando como trabalhar a avaliação formativa nessa perspectiva de dar resultado. E aí ele falou lá uma resposta para gente, que a gente tinha que esquecer de medir, foi uma coisa assim, e eu fiquei na cabeça, e no outro dia a gente foi montar o plano para os últimos dias antes do SAEB, e [avaliação local]. Que esse ano era as duas avaliações. E aí nós montamos uma... a gente sempre fazia só simulado, esse tipo de coisa, e aí a gente teve a ideia de montar uma gincana. A gente só tem uma turma de terceiro ano também e de tempo integral e*

*a gente chama os meninos antes de dividir o lado em duas equipes, duas grandes equipes, e a gente traçou assim umas atividades de forma que os meninos estavam acionando os conhecimentos para fazer a prova, mas de uma forma bem lúdica, nem perceberam, as atividades incluíam participação nas aulas, inclusive torta na cara, ali, aquelas perguntas do torta na cara eram questões que a gente trabalhava habilidades que vão ser cobradas. E, gente, foi assim o ano mais exitoso, a gente teve, assim, a participação quase 100%, só foi um aluno que não pôde comparecer porque ela estava enferma mesmo. [...] Foi uma ideia da comunidade de práticas, da rede gestores, da nossa tropa. (Participante 1, Grupo Focal A)*

*O que a [Participante 1] acabou de falar sobre a questão dos conflitos da mediação dos conflitos, e algo também assim que eu tenho me aprofundado muito, que é a questão do monitoramento, eu me lembro também do seminário do professor Chico, né? Trazendo pra gente, como a gente enquanto gestor precisa se apropriar desses dados, e fazer com que as avaliações internas da escola, ela se aproxima das avaliações externas, mas sem que ela seja o único mecanismo de avaliação e os meninos não sejam reprodutores de testes da teoria de resposta ao item, então pra gente, enquanto gestor, é um desafio muito grande, então assim. Isso foi uma fala que me marcou, né? Então é um aprendizado que eu trago e é algo que eu tenho procurado assim desenvolver com a nossa equipe gestora aqui na escola junto com os professores pra garantir esse aprendizado não só para esses testes padronizados, mas para que a gente tenha formas de avaliar que tragam pra gente aí a percepção da evolução do nosso aluno. Então são dois momentos assim que me marcaram. (Participante 2, Grupo Focal B)*

No que diz respeito à sistematização das aprendizagens do grupo, os gestores se encontram em processo de amadurecimento. O tempo curto de existência das comunidades é um dos fatores explicativos para esse item, mas já foi possível observar ao longo dos encontros que os momentos destinados a compilar algumas ideias, compartilhar sínteses com os pares, ou elencar principais aprendizagens estavam presentes na maior parte dos encontros. Na Seção 6.2 traremos mais informações sobre a sistematização das ideias, a partir da análise das produções do grupo no encontro presencial de finalização das comunidades.

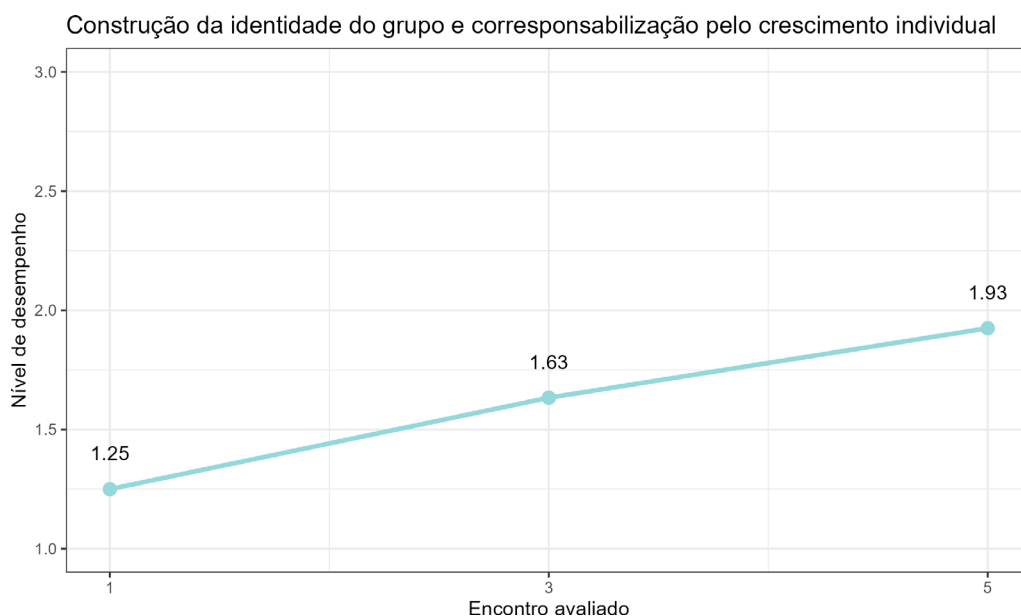
De modo sintético, encontramos evidências, nas observações dos encontros e nas falas dos mediadores e gestores, de que o grupo iniciou um processo de refinamento e qualificação das discussões, com clara ampliação na capacidade de mapear o problema e se debruçar sobre ele, e de grande valorização quanto às conexões entre as práticas e o repertório teórico oferecido por fontes de assistência externas. Os processos de sistematização das aprendizagens – particularmente aqueles realizados coletivamente – ainda não amadureceram completamente, o que se explica potencialmente pelo tempo de existência das comunidades.

## **5.4 Construção da identidade individual e coletiva**

Na literatura sobre comunidades de prática e aprendizagem profissional, um resultado esperado das experiências dessa natureza é que os participantes possam redefinir sua identidade individualmente e construir uma identidade coletiva a partir das interações e trocas com seus pares. Isso implica a existência de um senso de pertencimento ao grupo, com expressões claras de que, ao estarem em contato com seus pares, os participantes desenvolvem uma compreensão autônoma de si. Uma evidência visível desse tipo de transformação é quando o grupo começa a construir um vocabulário compartilhado, ou seja, quando os significados atribuídos a determinados fenômenos passam a ser entendidos da mesma forma por todos.

Neste eixo, notamos o maior crescimento ao longo dos encontros nas comunidades da Rede de Gestores. Na Figura 10, observamos que o grupo saiu do nível incipiente para o nível evoluindo ao longo dos cinco encontros.

Figura 10 – Eixo 4: Identidade e Corresponsabilização



Nota: Elaboração própria.

No caso da transformação da própria identidade enquanto gestor, ressignificando sua atuação e seu entendimento sobre o papel que exerce na escola, observamos pelas falas presentes nos grupos focais um entendimento generalizado de que a participação na Rede trouxe transformações para os gestores. As participantes expressam, de diferentes formas, que saíram “transformadas” dessa experiência:

*Eu hoje me enxergo de outra forma até com um pouquinho mais de segurança... (Participante 4, Grupo Focal A)*

*Eu não podia deixar de responder essa pergunta não de jeito nenhum porque assim há uma [nome da depoente] antes da rede e outra depois, e assim só um exemplo, me sinto privilegiada em ter participado... (Participante 1, Grupo Focal A)*

*Por exemplo, eu percebo que a partir do momento que eu me senti mais gestora e na necessidade de me envolver mais com as pessoas, eu também abri espaço para que essas devolutivas fossem mais honestas... (Participante 2, Grupo Focal B)*

Conforme a Participante a seguir relata, também houve um repensar da própria identidade profissional dos gestores e de seu papel na escola:

*Me trouxe algumas inquietações, porque todos nós... eu gosto de dizer que nós, quando ficamos, eu venho de uma história*

*de por exemplo de lutar, eu fui sindicalista muito tempo, passei por esse movimento sindicato, lutar por uma escola democrática, de ser a favor da questão de não ficar um gestor muito tempo ali na escola, porque eu acreditava que isso não dava certo, e a rede de gestores, ela primeiro me mostrou que nós podemos todo dia aprender coisas novas, o gestor, ele nunca vai dizer assim, “pronto, eu agora posso ficar aqui de boa que eu já sei tudo que eu preciso, que eu preciso saber”, então assim me trouxe isso, essa certeza de que eu preciso sempre e sempre e sempre estar buscando novas experiências para poder o meu olhar com relação à comunidade onde eu estou, e a escola em que eu estou, ela possa estar também dando a resposta que ela é buscada para a escola em que eu sou gestora, essa percepção em mim, ela ficou muito clara, então eu não posso parar, eu preciso também, uma coisa que essa rede me trouxe também foi a certeza de que estar só, enquanto gestor, é muito claro. Então quanto mais eu estiver entre os meus pares porque eu sou professora, não sou gestora, eu estou gestora. (Participante 2, Grupo Focal C)*

A percepção de uma transformação da identidade dos gestores também está presente entre os três mediadores que acompanharam as comunidades. De acordo com todos eles, houve uma mudança significativa na identidade do grupo, evidenciada por atitudes dos gestores e seu envolvimento ao longo do processo. Eles também ressaltam que um indício dessas mudanças são os recorrentes exemplos de aplicação prática daquilo que era discutido na comunidade, que anunciou uma confiança no grupo e uma atitude positiva com relação ao que foi proposto enquanto solução para problemas recorrentes nas escolas.

É interessante notar que a reflexão sobre si próprio e seu papel na Rede de Gestores e nas suas respectivas escolas, expressos tanto nas falas dos gestores quanto nas gravações, é coerente com as mudanças observadas nas expectativas dos gestores antes e após a Rede (exploradas na Seção 4.2). Como discutido anteriormente, as evidências tanto do questionário quanto das entrevistas e observações indicam que, ao perceberem de maneira atenta e engajada seus pares, os participantes repensam a si próprios, e isso coloca em marcha o processo de reposicionamento das identidades individuais e coletivas. Uma resposta imediata ao processo de reflexão sobre a identidade pode ser um questionamento da própria eficácia – como discutiremos nas

próximas seções –, e espera-se que com o tempo haja a acomodação de novas identidades e, principalmente, uma transformação da prática.

Assim, podemos inferir, a partir da combinação das diferentes evidências disponíveis para a implementação da Rede de Gestores, que existe um processo, ainda em curso, de transformação das identidades individual e coletiva dos participantes. Um amadurecimento desse processo é dependente de maior tempo de interação e exposição aos pares, mas há sinais positivos no sentido de avanços nesse eixo.

## **6 Pós-implementação: resultados esperados**

Ao final do processo de implementação da Rede de Gestores, esperávamos observar algumas mudanças nos gestores. As expectativas em torno dessas mudanças foram orientadas pela literatura na área de gestão e estruturação de comunidades de prática e aprendizagem. É importante destacar que, de partida, tínhamos clareza de que o tempo de implementação das comunidades não era o ideal, visto que há um reforço na literatura especializada do fator temporal no estabelecimento de comportamentos associados a comunidades efetivas (LIEBERMAN; MILLER, 2008). Nesse sentido, conduzimos uma avaliação dos resultados da implementação, que busca mapear relações entre os construtos observados e o projeto. Essa avaliação, embora não causal, fornece pistas importantes sobre o programa e potenciais desdobramentos. Nesta seção, apresentamos o resultado dessa avaliação dos resultados pós-implementação, partindo dos construtos apresentados na Figura 1.

### **6.1 Redefinição da identidade gestora**

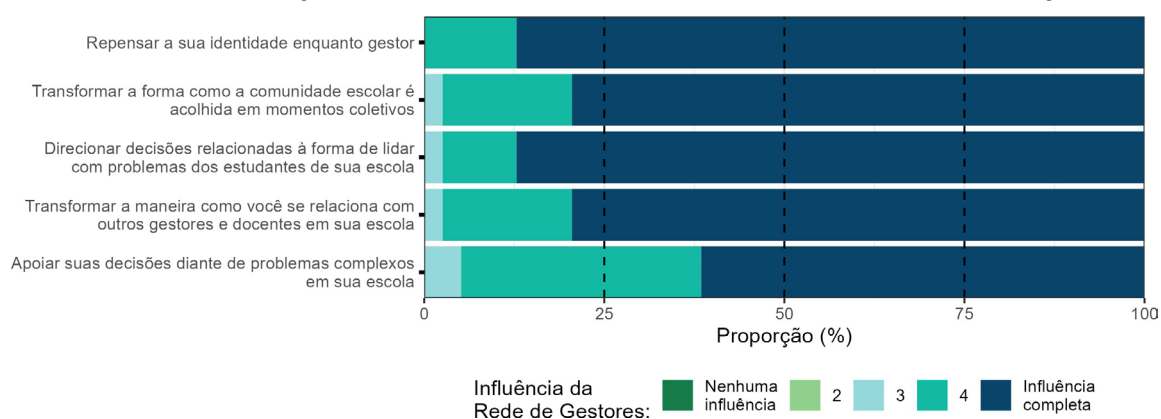
Nas teorias que sustentam o modelo de comunidades de prática e aprendizagem, discutidas nos referenciais teóricos (ver Seção 2.1), um dos aspectos esperados dessas vivências é a redefinição, por parte dos gestores, de sua identidade profissional. Essa redefinição é, certamente, um aspecto bastante subjetivo, que passa pela interpretação dos indivíduos partícipes das comunidades de que a interação com seus pares leva a um reposicionamento de sua atuação enquanto gestores e de seu próprio entendimento da gestão escolar em si. Esse reposicionamento é fruto de discussão aprofundada e focada no exercício profissional (conforme discutido

na Seção 5.2), bem como da possibilidade de enxergar outras formas de lidar com problemas da prática por meio das vivências dos pares.

Para avaliar a relação entre a participação na Rede e a transformação da identidade de seus membros, lançamos mão de três estratégias. No questionário final, incluímos uma questão que perguntava diretamente sobre a percepção dos gestores quanto a essa transformação da identidade e em que medida a Rede os apoiou em decisões ligadas ao cotidiano escolar. Nos grupos focais, também mobilizamos esses construtos por meio de perguntas que diretamente investigavam a percepção dos gestores quanto às mudanças na forma de se verem no papel profissional exercido. Por fim, comparamos os indicadores de autoeficácia, que revelam muito sobre a forma como os gestores se percebem atuando profissionalmente.

Conforme podemos observar na Figura 11, praticamente todos os gestores apontaram, no questionário, que participar da Rede de Gestores os fez repensar a própria identidade profissional. Ainda que não possamos realizar nenhum tipo de afirmação sobre a relação dessa percepção com a mudança de postura na atuação, ela é muito relevante, pois nenhuma mudança atitudinal se inicia sem que haja reflexão sobre a forma como se atua no presente. O fato de que praticamente todos os gestores apontam uma influência muito forte, ou uma influência completa da Rede na forma como pensam sua identidade, é um indicador positivo de que a experiência ao menos proporcionou um olhar crítico sobre a atuação dos indivíduos participantes.

**Figura 11 – Avaliação dos gestores sobre a influência da Rede na sua atuação**



Nota: Elaboração própria.

Corroboram a inferência de que a Rede potencialmente colocou em curso mudanças na forma de atuação dos gestores as respostas às questões anteriores, nas quais mais de três quartos dos participantes afirmam que a

participação na Rede os levou a transformar as estratégias de acolhimento da comunidade escolar, a forma como tomam decisões sobre os estudantes e a maneira como se relacionam com outros profissionais da escola. Lidas em conjunto, essas informações revelam que as discussões ocorridas nos encontros da Rede podem ter sido muito profícuas no sentido de apoiarem uma reflexão sobre o fazer gestor.

A visão de que a Rede proporcionou uma reflexão sobre o próprio fazer gestor dos participantes, levando a um novo entendimento sobre si e sobre a gestão, também esteve presente nas falas de todos os participantes nos grupos focais. Nos excertos a seguir, bem como em outras passagens apresentadas ao longo deste relatório, vemos um reforço sobre o quanto as trocas no grupo levaram a mudanças na maneira como os participantes se viam em seu contexto de atuação e diante de seus pares.

*Eu hoje me enxergo de outra forma, até com um pouquinho mais de segurança, porque eu iniciei o curso bem tímida, ainda sou, né, mas assim meio insegura, falando pouco, e hoje eu acredito também mais no meu trabalho, eu tenho mais segurança até em algumas práticas que a gente, por mais que estude, mas, assim, ouvir os colegas, vendo o que é feito em outra escola, ficou mais fácil para mim. Então, assim, eu vejo como positivo, e se tiver mais eu vou querer sempre fazer, quero participar sempre porque tem uma grande mudança da [nome da depoente] antes do curso e a [nome da depoente] de hoje. Isso foi perceptível até na minha prática na escola, tô mais segura, mais, até mais animada também para continuar. É isso! (Participante 1, Grupo Focal A)*

*A participação nesse tipo de ação, como a redes gestores, só faz reforçar e repensar essas práticas e entender que a gente precisa sim se envolver com a presença, né? Como a [nome de outra Participante] trouxe a questão do absentéismo. A gente precisa se envolver com essa questão, não é uma responsabilidade, pura e simplesmente, do coordenador escolar, é responsabilidade nossa, o aprendizado dos meninos é responsabilidade nossa, articulação com a comunidade escolar é responsabilidade nossa, não é responsabilidade nossa fazer sozinho, mas é, como o próprio nome já diz, a nossa responsabilidade articular, delegar, né, e monitorar. (Participante 2, Grupo Focal B)*

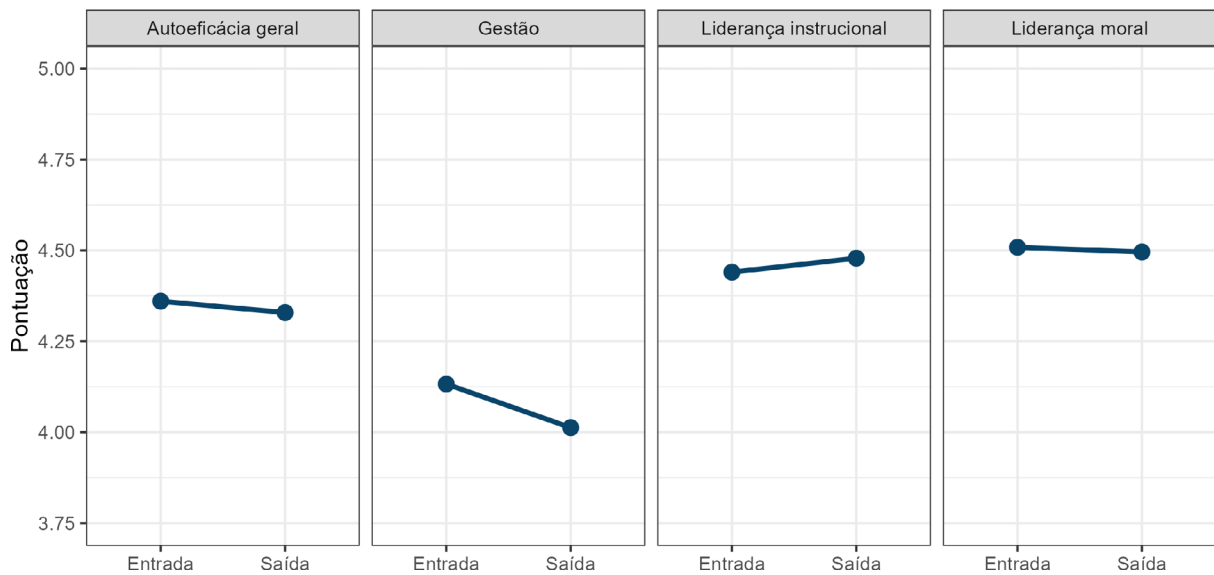


*[...] em mim provocou uma mudança drástica por uma série de questões ao longo dos desafios que eu venho enfrentando na gestão, eu me enxergava muito inexperiente, muito imaturo, muito despreparado. Mas quando eu fui vendo assim gestoras como [Participante 2], que já está há 8 anos na gestão, [nome de outra Participante], também uma outra gestora que tava no meu grupo com um tempo maior de gestão, e quando a gente compartilhava os conflitos e como essas gestoras tinham mediado e resolvido, e eu me enxergava naquelas atitudes ali, eu falava acho que eu tô no caminho certo. Então me trouxe muita confiança, eu sou um gestor mais seguro e mais confiante das minhas decisões e das minhas ações.*  
(Participante 1, Grupo Focal C)

Ainda no que tange à movimentação da identidade dos participantes, também avaliamos, nos questionários de entrada e de saída, indicadores de autoeficácia do grupo. Esses indicadores, que buscavam mapear em que medida os gestores se sentiam aptos ao exercício de inúmeras tarefas no ambiente escolar, tiveram como base um questionário já validado chamado “Escala de autoeficácia de gestores” (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004). Segundo as teorias de autoeficácia, o processo de iniciar e persistir em determinados comportamentos e ações está diretamente relacionado aos julgamentos e expectativas que um indivíduo tem sobre si mesmo, e essa percepção está diretamente relacionada à probabilidade de um indivíduo ser bem-sucedido na empreitada desejada (MADDUX, 2013). Partindo dessa premissa, esperávamos ver mudanças na percepção que os gestores possuíam sobre sua própria eficácia ao longo do projeto.

Na Figura 12, observamos que os gestores apresentam uma pequena mudança em sua percepção individual sobre eficácia. A mudança observada, contudo, indica ligeira redução quanto à própria eficácia dos gestores. Essa redução na eficácia percebida pode ser explicada a partir de dois vieses. Em primeiro lugar, em uma situação de discussão na qual o debate sobre a prática gestora pressupõe trocas honestas e um movimento de exegese das ações para encontrar problemas e soluções, é esperado que os gestores, primeiramente, reflitam sobre a natureza própria de suas ações. Além disso, ao tornarem o olhar mais profundo à prática gestora, é possível que alguns dos gestores tomem consciência de que a implementação de determinadas ações é mais complexa do que previam originalmente, levando a uma queda no senso de eficácia demonstrado.

Figura 12 – Autoeficácia dos gestores antes e depois da implementação da Rede



Nota: Elaboração própria. Escalas construídas com base na tradução e adaptação da *Principal Sense of Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013).

O segundo aspecto que pode explicar essa queda no senso de eficácia dos gestores é o tempo de duração das comunidades. Como apresentado anteriormente neste relatório, o grupo estava entrando em um processo de amadurecimento, mas o tempo de existência das comunidades ainda não foi suficiente para assegurar que houvesse maior desenvolvimento e reelaboração das ferramentas do grupo para que os gestores pudessem ampliar o senso de eficácia. Nesse sentido, podemos interpretar essa ligeira inflexão nos números como um movimento natural de recuo dos gestores, na medida em que estão refletindo sobre sua atuação, além de que a continuidade de trocas qualificadas com os pares e a construção coletiva de soluções para as questões discutidas potencialmente ampliariam o senso de eficácia, em vez de reduzi-lo<sup>8</sup>.

Outro indicador de mudança atitudinal e de percepção sobre si é como o gestor se posiciona com relação aos professores em sua escola. De modo geral, a experiência de troca com os pares, com vistas ao aperfeiçoamento das estratégias de gestão, e a vivência de interações baseadas em trocas francas e oferecimento de devolutivas honestas têm como pressuposto que os membros da comunidade expandirão esse modo de agir para seus contextos de atuação profissional.

<sup>8</sup> No apêndice, apresentamos uma análise de heterogeneidade para o senso de autoeficácia. As mudanças não ocorrem de maneira igual para mulheres e homens, brancos e não brancos, ou para gestores mais ou menos experientes, embora devamos interpretar com cautela esses dados, visto que o número de respondentes é bastante baixo.

Nas falas de gestores que participaram dos grupos focais, é possível observar exemplos importantes quanto a esse aspecto, como nos exemplos a seguir.

*Por exemplo, eu percebo que a partir do momento que eu me senti mais gestora e na necessidade de me envolver mais com as pessoas, eu também abri espaço para que essas devolutivas fossem mais honestas, porque eu me tornei mais acessível, né? Mas acho que isso é um processo, olhando lá para o início da minha gestão. Eu não eu não me enxergava dessa forma. Então eu fui aprendendo, né, e fui percebendo a importância hoje, por exemplo, porque é muito gratificante, quando você recebe críticas, elas precisam ser refletidas se elas são reais, se essa pessoa estava com raiva naquele momento. Se elas são reais, vamos corrigir, vamos absorver e corrigir. Mas também, quando a gente recebe os feedbacks positivos, eles são muito gratificantes, eu acho que é nesse momento que a gente percebe a diferença que a gente faz na vida de cada um, da comunidade, dos estudantes, quando uma família chega para te trazer um feedback, quando o professor vê o trabalho dele reconhecido. (Participante 2, Grupo Focal B)*

*Responsáveis por essa liderança porque, hoje, os grupos, eles precisam de líderes, de líderes sadios, e nós temos um papel enquanto professores, enquanto educadores e enquanto exemplos, porque todos os gestores escolares precisam se apropriar disso, nós somos exemplos e nós temos que estarmos preparados para sermos esse bom exemplo, porque não é, não é menos que isso que nós precisamos ser, nós precisamos ser bom, boas pessoas, bons seres humanos, bons colegas, bons profissionais, bons professores, bons amigos, e eu acho que esse curso, ele traz muito isso, essa perspectiva de você não ser só um gestor, mas de você ser uma liderança e você assumir que o papel de liderança, ele não é um papel de poder, é para que ele dá um passaporte para você fazer tudo do jeito que você quer, do jeito que você pensa, mas sim ele dá uma responsabilidade a você. (Participante 2, Grupo Focal C)*

Tomados em conjunto, os resultados referentes à mudança na identidade gestora nos permitem inferir que há um movimento em curso que está afetando, de maneira positiva, a forma como os gestores se veem no exercício da função. Uma queda eventual no senso de eficácia pode ser explicada

por um entendimento mais complexo e robusto do papel do gestor, e a valorização dos participantes do papel da experiência na sua atuação parece sustentar a hipótese de que o modelo de comunidades de prática, tal como implementado na experiência da Rede de Gestores, tem sido efetivo quanto à mobilização de reflexões profundas dos profissionais envolvidos.

## 6.2 Ampliação do repertório teórico e prático dos gestores

No desenho da Rede de Gestores, havia uma preocupação de que as experiências vividas pelos participantes levassem a uma ampliação do repertório de saberes e práticas de gestão, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo. Ao contrário de formações tradicionais, contudo, essa ampliação de repertório não seria resultado de um processo de aprendizagem cujo professor centralizaria os saberes novos e os transmitiria para o grupo, mas sim um processo de construção coletiva a partir da análise de situações concretas e da reflexão sobre caminhos possíveis a serem seguidos. Os gestores foram subsidiados, ao longo do processo, com leituras, seminários e outros materiais relevantes para os temas discutidos e estimulados, pela mediação dos encontros, a sistematizarem esses conhecimentos sob a forma de registros ou apresentações nos grupos.

Na Seção 5.3, apresentamos evidências sobre esse processo de construção do conhecimento a partir da análise das gravações dos encontros e das falas dos gestores nos grupos focais. Nessa análise, encontramos fortes indícios de que os gestores efetivamente estavam ampliando seu repertório e levando aprendizagens construídas nas comunidades para seu contexto de atuação.

*Muitas vezes, enquanto eu tava participando, eu já tava assim mandando para o pessoal no WhatsApp: “Olha, gente, isso aqui, que material legal”. E no outro dia na reunião, com a minha equipe lá de coordenação: “Olha, vi isso aqui no curso ontem, eu acho que é muito legal a gente passar a fazer isso. Vamos fazer, começar a ver essa questão do monitoramento”. Eu quero estar mais engajada junto aos professores de sala de aula; é muito importante para a gente enquanto gestor realmente sair um pouco dessa área administrativa e cair mais em campo num acompanhamento junto com os nossos professores e alunos, então isso foi um dos pontos também que fez com que eu achei assim superválido, né? Os que, em relação a menos motivado, eu tenho uma grande dificuldade, vamos dizer assim, em*

*relação ao financeiro. E aí eu percebi a, inclusive esses dias eu participei de uma pesquisa. Eu acho que foi do próprio Inep, que ele falava em relação ao coordenador financeiro-administrativo. Isso é coisa que algumas escolas têm a nível de Brasil, algumas escolas públicas, e aqui a gente não tem isso, para mim é a pior coisa que tem, sabe, é porque o recurso já é muito escasso. (Participante 1, Grupo focal B)*

*Eu aprendi, na parte que mais me chamou atenção, foi os temas transversais, porque é o que mais me dificultava agir, por exemplo, quando falou da homossexualidade, que me permitiu ter alguém no grupo e contar sua experiência, eu não sabia, mesmo sabendo que aquela pessoa sentia dor, eu não sabia como agir como pessoas, às vezes, o que falar ou como acolher, e Deus me permitiu conhecer o [nome de outro Participante] no meu grupo e me fez ver alguns ângulos que eu não conseguia ver, mesmo eu amando, mesmo eu acolhendo, eu não sabia como agir nesse. Quando eu tive um encontro com eles nesse tema transversal, eu pude ver que ele me acrescentou muito porque eu cheguei no outro dia na escola e esperei que esse aluno me procurasse, e de certa forma foi uma luz para mim conhecer o [nome de outro Participante]. Então, às vezes, eu ficava pensando: “Meu deus, mas se eu falar isso não vai dar certo, né?”. E quando ele contou a dor dele e contou como queria que agissem com ele dentro do ambiente escolar, quer dizer, eu vou testar, eu vou tentar fazer dessa forma, e aliviou muito, sabe, aliviou muito, principalmente para mim que não sabia como agir num tema transversal tão complicado, onde as pessoas às vezes não se sentem aceitas e tudo que queria era ser acolhido naquele ambiente. Então para mim o [nome de outro Participante] acrescentou muito e quero muito conhecê-lo. (Participante 3, Grupo focal C)*

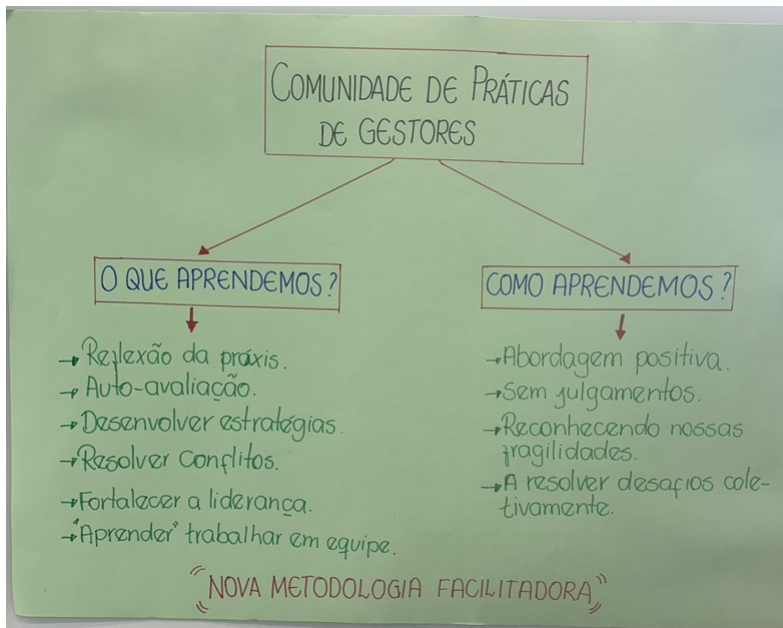
Além das evidências que foram trazidas pelos participantes em suas falas nos grupos focais, a equipe implementadora do programa organizou dois momentos de sistematização de aprendizagens na imersão presencial realizada ao final da Rede. O primeiro momento visava à compreensão, por parte dos membros, de como a estrutura da Rede e as escolhas metodológicas apoiaram o processo de aprendizagem do grupo. A proposta metacognitiva partiu de provocações para que o grupo refletisse sobre o que é o processo de aprendizagem e foi seguida por uma dinâmica na qual os

participantes precisavam retomar como se deu o percurso de aprendizagem, destacando os temas dos encontros e como as discussões ocorreram. Na sequência, foi solicitado aos participantes que lessem os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem profissional planejados originalmente para a Rede e discutissem as seguintes questões:

- Para vocês, esses objetivos foram alcançados? Em que medida?
- Quais foram as estratégias adotadas pelos facilitadores para apoiar o seu desenvolvimento?
- Vocês notaram alguma progressão na maneira como os objetivos foram introduzidos? Qual?

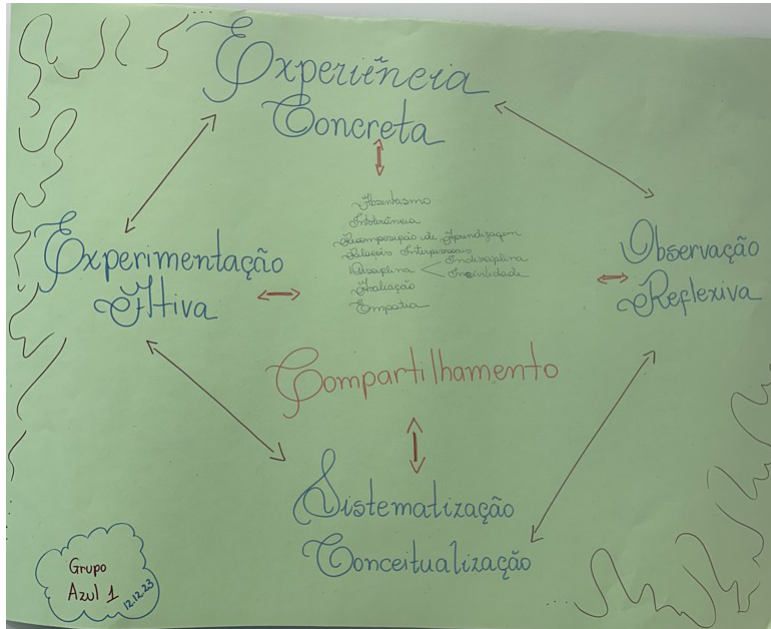
Após essa discussão, os participantes foram convidados a elaborar, por meio de representação visual, uma síntese do percurso de aprendizagem que sistematizasse o que foi aprendido em relação a como foi aprendido. Conforme podemos observar nas Figuras 13, 14, 15 e 16, os grupos expressaram entendimentos significativos, na elaboração de suas sínteses, sobre a perspectiva de que a aprendizagem ocorria por meio das trocas com os pares e que havia sempre a necessidade da sistematização. De maneiras diferentes, os grupos trouxeram em seu entendimento das vivências que a construção do conhecimento no contexto das comunidades se dava por meio da análise crítica das práticas gestoras, e isso resultava na ampliação do repertório do grupo.

Figura 13 - Metacognição: Sistematização Grupo 1



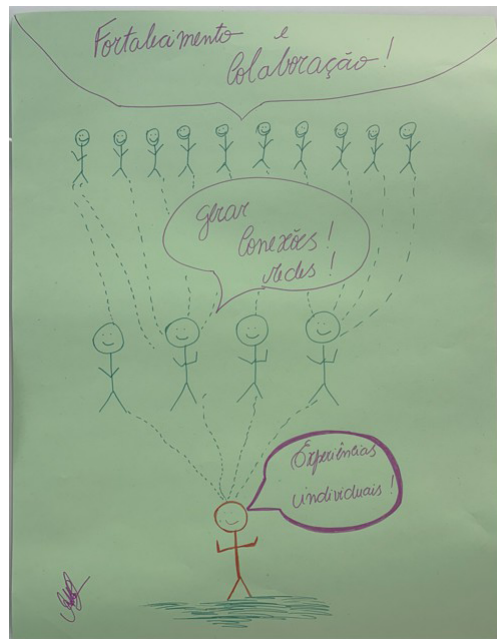
Nota: Captura fotográfica da atividade elaborada pelos participantes no encontro de encerramento da Rede de Gestores.

Figura 14 - Metacognição: Sistematização Grupo 2



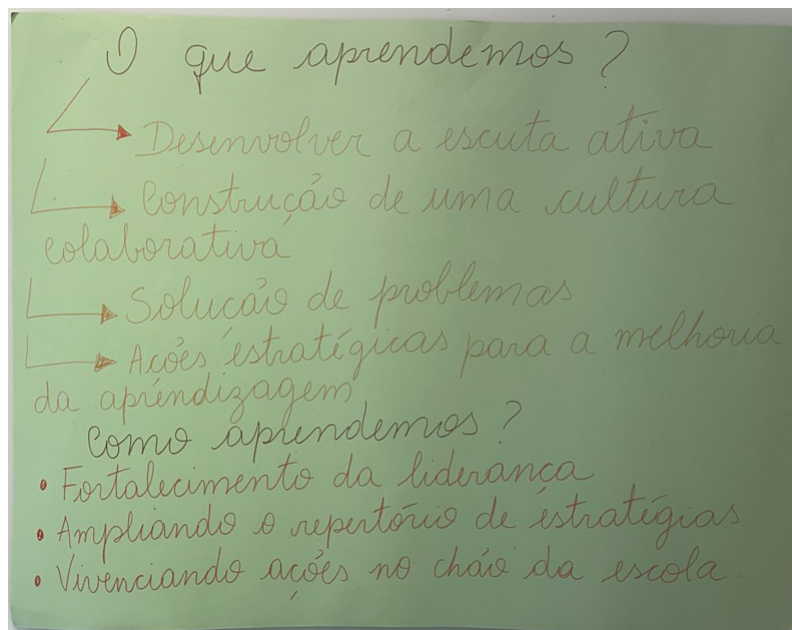
Nota: Captura fotográfica da atividade elaborada pelos participantes no encontro de encerramento da Rede de Gestores.

Figura 16 – Metacognição: Sistematização Grupo 3



Nota: Captura fotográfica da atividade elaborada pelos participantes no encontro de encerramento da Rede de Gestores.

Figura 16 – Metacognição: Sistematização Grupo 4



Nota: Captura fotográfica da atividade elaborada pelos participantes no encontro de encerramento da Rede de Gestores.

É relevante observar que essa produção dos grupos se deu antes do momento no qual a facilitadora apresentou aos participantes o repertório conceitual sobre comunidades de prática. Até o momento da elaboração dessas produções, o grupo estava apenas reportando seu próprio entendimento do processo, sem



o viés conceitual do que seriam as comunidades de prática. Em conjunto com as falas trazidas pelos participantes, essas evidências possibilitam inferir que a intencionalidade na forma como as relações foram construídas ficou evidente para os gestores participantes e que eles notaram a importância dos mecanismos estruturantes das comunidades na maneira como construíram conhecimento.

O segundo momento de sistematização ocorreu no segundo dia de encontro presencial. Os participantes foram agrupados aleatoriamente, com membros oriundos de diversas comunidades, e lhes foi solicitado que elaborassem uma proposta de solução para cada um dos cinco temas abordados ao longo dos encontros das comunidades: absenteísmo docente, recomposição das aprendizagens, relações interpessoais na escola, indisciplina e disciplina escolar e intolerância religiosa. Nas sínteses elaboradas pelos gestores, foi pedido que descrevessem o problema relacionado ao tema; apresentassem uma solução; descrevessem de maneira sintética as ações necessárias, os atores envolvidos, as premissas e fundamentos pedagógicos; discutissem os possíveis desafios de implementação; e relatassem quais seriam os indicadores de acompanhamento, recursos necessários e resultados esperados. Essa estratégia foi uma forma de apoiar o grupo a sistematizar, coletivamente, os saberes que foram produzidos pelos participantes.

Na análise do material produzido pelos gestores (ver apêndice), observamos a incorporação de ideias que foram discutidas tanto nos encontros das comunidades (analisadas na Seção 5), quanto nos seminários com especialistas. É interessante notar que os gestores apresentam proposições muito pautadas pela construção coletiva dos diferentes atores escolares e orientadas pelo diálogo, o que pode ser compreendido como uma valorização das trocas de pares a partir das próprias vivências das comunidades. Por outro lado, a análise das soluções propostas revela, ainda, que alguns gestores tendem a focar a construção de soluções orientadas a outros atores. O grupo que propôs uma solução para absenteísmo docente, por exemplo, aponta uma “política pública” como solução, embora nas ações desenhadas para a solução haja inúmeras atividades que os gestores deveriam realizar. Essa dicotomia é coerente com a análise realizada na Seção 5.3, de que o grupo se encontra em processo de amadurecimento, o que está em linha com o tempo que as referidas comunidades tiveram para se desenvolver. O facilitador que esteve à frente da implementação dessa dinâmica destacou, em suas anotações de campo, que alguns dos gestores observaram esse aspecto na plenária coletiva, quando apresentaram suas produções aos pares.

Em síntese, foi possível observar avanços quanto à construção de conhecimento dos gestores, tanto no que diz respeito à atuação gestora propriamente dita, quanto com relação ao entendimento sobre as comunidades de prática e aprendizagem. Esse processo, ainda em amadurecimento, revela que os gestores foram provocados a refletir sobre sua atuação profissional, valorizaram potenciais ferramentas que foram discutidas nos grupos e tenderam a buscar sua incorporação quando instados a elaborar soluções para problemas. Como ponto de amadurecimento, é relevante notar que o grupo ainda caminha para uma definição mais refinada do que são soluções focadas na atuação própria do gestor.

### **6.3 Disseminação da Rede de Gestores: experiências autônomas**

Na implementação prototípica da Rede de Gestores, o principal objetivo era desenhar um modelo de comunidades de prática e testar se o desenho seria apropriado para os atores envolvidos e quais mudanças ele provocaria. Embora o desenho não fosse voltado diretamente para que os gestores participantes se tornassem multiplicadores da experiência, entendemos que ela poderia desencadear interesse pela criação de outras comunidades de prática e aprendizagem, o que seria um indicador de valorização das experiências vivenciadas. Ao final do protótipo, mapeamos três experiências autônomas desencadeadas por gestores participantes e, a seguir, descrevemos os motivadores, objetivos e características globais das iniciativas. Ao entrevistarmos as três gestoras que elaboraram as experiências autônomas, nos preocupamos particularmente em identificar qual aspecto de sua vivência, enquanto membro da Rede, influenciou a decisão de uma criação autônoma de comunidade e quais mudanças elas esperavam ver em seu contexto.

#### **Motivadores da experiência**

O primeiro aspecto que nos interessou foi investigar o que motivou as três gestoras a criarem experiências autônomas de comunidades de prática e aprendizagem. Mais especificamente, buscamos compreender em que medida os mecanismos do protótipo estavam presentes no entendimento das gestoras sobre a importância desse modelo de trocas entre profissionais.

Nesse mapeamento, identificamos três motivadores muito importantes e que se conectam com outros achados desta pesquisa. Em primeiro lugar, as gestoras revelam uma satisfação pessoal pela participação na Rede,

demonstrando que a experiência foi muito significativa para elas, o que as levou à busca pela reprodução em seus respectivos contextos de atuação. Esse é um elemento importante e que mostra o senso de pertencimento desejado no modelo ideal de comunidade de práticas e aprendizagens.

Um segundo aspecto muito importante mapeado na fala das gestoras foi o entendimento das comunidades de prática enquanto um recurso para resolução de problemas do cotidiano escolar. Nas três entrevistas houve menções explícitas à comunidade como ferramenta de atuação diante dos problemas da prática. Esse aspecto é relevante por dois motivos. Por um lado, ele revela um entendimento das três gestoras quanto à natureza de experiências “tradicionais”, que percorrem conteúdos predeterminados, e das comunidades, em que os participantes precisam coletivamente investigar e construir soluções para problemas específicos da prática. Por outro lado, é uma evidência de que a experiência vivida por elas na Rede de Gestores manteve-se fiel à proposição de exploração de problemas e que isso foi relevante para seus participantes.

Por fim, as três gestoras expressaram a importância das trocas com os pares e da construção do senso de comunidade, outra característica destacada por Wenger (1998) como fundamental. Uma delas destaca que se sentia pertencente a uma “rede de apoio”, enquanto a outra destaca a importância do trabalho coletivo desencadeado pela comunidade. De modo geral, podemos destacar que essas falas revelam uma importante compreensão quanto às comunidades de prática: o entendimento dos pares profissionais como recurso para solução de problemas. É relevante destacar que as trocas coletivas valorizadas pelas gestoras vão além do entendimento de “boas práticas”, pois elas compreendem que trocar experiências mal-sucedidas também engrandece o grupo, como vemos na fala a seguir:

*[...] a gente foi percebendo que as dificuldades que eu sinto aqui em [estado de origem] são as mesmas que um colega lá do Espírito Santo ou de Goiás, eu, do Piauí, também sentem. E aí, através dessa troca de experiências, a gente foi tipo se ajudando, entendeu? Porque não é só uma questão de colocar, de impor para outras atividades exitosas, né? O que deu certo, mas também expor alguns problemas, alguns conflitos, e onde eu busquei soluções para isso, quando eu refletia, analisei sobre isso, e um colega gestor também passou pela mesma coisa e conseguiu solucionar de uma maneira diferente. [Gestora 1]*

## **Objetivos das experiências**

Também investigamos quais objetivos as gestoras tinham para as novas comunidades que estão buscando criar. Todas apontaram que gostariam de constituir um espaço de ajuda mútua, no qual os participantes pudessem se ver como recursos. A Gestora 1 também destacou que o compreende como um espaço de estudo, no qual a investigação de problemas da prática leva à construção de novos saberes. A Gestora 2 reforçou seu desejo de constituir a rede de apoio que encontrou no projeto para outros profissionais com os quais trabalha. A Gestora 3, por sua vez, relatou que, desde sua participação na Rede, estava muito determinada a compartilhar com seus professores e com outros colegas as trocas da Rede e que decidira incorporar isso em seu planejamento para o ano seguinte.

## **Estágio de amadurecimento das experiências autônomas**

Por fim, mapeamos junto às gestoras qual o estágio de amadurecimento das experiências que estão realizando. Cada uma das três encontra-se em um momento distinto desse amadurecimento e está propondo formatos ligeiramente distintos para suas respectivas redes.

A Gestora 1 iniciou uma troca dentro de sua unidade escolar, com professores e estudantes pertencentes ao Grêmio Estudantil, para discutir a questão da convivência escolar. De acordo com seu relato, ela incorporou já nas reuniões pedagógicas de início de ano estratégias vivenciadas na Rede de Gestores e tem sentido o grupo muito disposto a conduzir conversas produtivas sobre a temática elencada. Ela também demonstrou interesse em iniciar um grupo de trocas com gestores de sua região, mas não apresentou nenhuma evidência de que este já esteja formado.

A Gestora 2, por sua vez, reuniu gestores de sua região em um grupo de trocas. No momento da entrevista (início de março), ela havia mobilizado por volta de 15 profissionais, que estavam realizando trocas por meio de WhatsApp e já planejavam o primeiro encontro virtual para aprofundamento da discussão. Eles também já planejaram um momento presencial no meio do ano letivo para aprofundamento das trocas.

A Gestora 3 ainda está em fase de estruturação de seu grupo de trocas. Recentemente, ela assumiu uma função de gestora regional e está mobilizando diferentes gestores de sua regional de ensino para o projeto. Segundo seu relato, vários já demonstraram interesse, mas não houve nenhuma evidência concreta de que alguma troca tenha sido iniciada.

As três experiências mapeadas, embora ainda muito iniciais, nos dão pistas importantes sobre a capacidade de iniciativas, como a Rede de Gestores, gerarem movimentos criativos e de polinização de comunidades de prática. Ao enxergarem valor na construção de conhecimento com seus pares, as gestoras ressignificam formas de aprender profissionalmente e se percebem como agentes desencadeadoras desses processos. Nesse sentido, a participação nas comunidades é também um instrumento de empoderamento dos participantes, na medida em que eles percebem que o processo de produção do conhecimento pode se dar por inúmeras vias, incluindo trocas sistemáticas entre pares. Também é relevante notar que as três gestoras já partem de um entendimento das comunidades enquanto espaço de discussão de problemas da prática, e não apenas de compartilhamento de boas práticas. Esse é um entendimento fundamental, que posiciona o espaço da comunidade como um recurso para trocas honestas e construção coletiva de soluções e como grupo de confiança para pensar conjuntamente sobre questões ainda sem solução.

## **7 Aprendizagens e aplicações**

Ao longo deste relatório avaliativo, apresentamos a análise do protótipo formativo de comunidades de prática e aprendizagem da Rede de Gestores, uma proposta implementada pelo Instituto Singularidades em parceria com o Instituto Unibanco. Embora esta avaliação não tenha um desenho causal, ou seja, não conseguiu afirmar que necessariamente os resultados observados foram inteiramente causados pelo programa, cercamo-nos de uma série de evidências quantitativas e qualitativas para sustentar inferências com um elevado grau de assertividade. A combinação de observações de interações, análises de atividades dos participantes, questionários e entrevistas possibilitou construir um entendimento bastante completo tanto dos avanços, quanto dos desafios para a continuidade do crescimento dos participantes, identificando quais elementos do desenho da intervenção estão potencialmente conectados aos resultados observados.

É relevante observar que a experiência proposta pela Rede de Gestores partiu de uma literatura muito sólida sobre comunidades de prática e aprendizagem. Tem sido muito comum, desde a pandemia de Covid-19, utilizar o termo para designar agrupamentos diversos de indivíduos, mas na experiência de comunidades proposta na Rede de Gestores partiu-se de um cuidadoso desenho metodológico para o delineamento dos encontros,

a estruturação dos grupos e estratégias de engajamento, assegurando a efetiva formação das comunidades. Foi essa literatura que pautou a seleção dos construtos analisados nesta avaliação e a testagem das hipóteses de amadurecimento das comunidades de prática e aprendizagem.

A partir das análises realizadas nesta pesquisa e sintetizadas neste estudo, destacamos seis importantes aprendizagens do protótipo:

- 1. O desenho do percurso de interações deve ser cuidadoso:** As comunidades de prática e aprendizagem não são um modelo de formação continuada tradicional, mas, para que possam servir ao desenvolvimento profissional de seus participantes, é preciso cuidado com o desenho das experiências dos participantes. No protótipo da Rede de Gestores, lançou-se mão de estruturas tais como: a proposição de temas iniciais para discussão, a quebra em subgrupos para aprofundamento dos temas discutidos e o suporte de materiais que foram pavimentando o caminho dos participantes para que ganhassem segurança e trouxessem suas próprias experiências ao centro do debate. É pouco provável que os resultados promissores observados neste estudo se repetissem se pessoas tivessem sido agrupadas sem nenhuma estrutura que iniciasse a formação dos vínculos e o direcionamento produtivo das discussões.
- 2. O tamanho reduzido das comunidades é fundamental:** Um elemento-chave para a formação de vínculos e a construção da confiança entre os membros de uma comunidade é a possibilidade de eles interagirem e trocarem experiências entre si. Nesse sentido, um dos elementos que parece estar na raiz da confiança construída pelos indivíduos que participaram da Rede é o reduzido tamanho dos agrupamentos, com não mais do que dez gestores. Esse número reduzido foi fundamental para assegurar a qualidade das trocas e a construção dos vínculos.
- 3. A qualidade da mediação é fundamental:** Em todas as evidências coletadas para avaliar o protótipo da Rede de Gestores, foi possível observar que a qualidade da mediação foi um fator primordial para os ganhos observados nessa experiência. As estratégias de gestão do tempo e das interações, a construção de um clima descontraído para gerar confiança e a capacidade de empatia dos mediadores foram apontados pelos participantes como essenciais na experiência vivida.
- 4. O perfil dos mediadores importa:** O perfil dos mediadores, que também eram gestores com vasta experiência e forte alinhamento de competências e valores com os objetivos desejados do programa, parece ser determinante.

Os três profissionais selecionados para compor o time de mediadores tinham grande legitimidade perante o grupo, e foi apontado inúmeras vezes que suas características profissionais faziam muita diferença na qualidade das trocas. Além disso, a formação inicial e o acompanhamento que subsidiaram sua atuação, para assegurar que fossem capazes de implementar estratégias alinhadas com as premissas de comunidades de prática e aprendizagem, fizeram uma diferença estruturante.

**5. A exposição a trocas de qualidade leva a reflexões profundas sobre a própria eficácia:** O fato de as comunidades de prática pressuporem trocas honestas e investigações estruturadas sobre problemas da prática parece estar relacionado, no âmbito deste protótipo, a uma reflexão acerca da própria eficácia e a uma ampliação do entendimento dos participantes sobre a prática gestora. Em um primeiro momento, esse aspecto parece estar relacionado a uma ligeira queda em indicadores globais de autoeficácia, mas dentro de um processo de crescimento que deverá ocorrer caso haja a oportunidade de as experiências formativas se sustentarem ao longo do tempo.

**6. É preciso tempo para amadurecimento das comunidades:** Ao longo de todas as análises realizadas, foi possível concluir que se iniciou um processo de amadurecimento e que ele ainda está em curso. A experiência do protótipo da Rede de Gestores foi relativamente pequena, com duração inferior a um semestre, e ainda assim observaram-se ganhos substanciais nas formas de interação e trocas realizadas pelos participantes. Todavia, como a literatura aponta, é necessário um tempo estendido para que esses ganhos se ampliem e as comunidades possam atingir o pleno amadurecimento.

É importante observar que os achados desta investigação possuem limitações inerentes ao desenho do protótipo. Conforme apontado ao longo do estudo, o perfil dos participantes é bastante seletivo, de modo que não podemos excluir o peso do viés de seleção dos indivíduos nos bons resultados observados. Nesse sentido, torna-se relevante testar o modelo de comunidades de prática em contextos menos seletivos, para confirmar a hipótese de que essa estratégia é aplicável a gestores de perfis diversos. Além disso, há evidentemente um recorte analítico que não captura transformações em outras dimensões da prática gestora que seriam interessantes, como a mudança na postura com a equipe das escolas dos gestores, o clima escolar, entre outros. Para tanto, estudos futuros devem expandir o escopo de análise para verificar as relações da formação com outros indicadores centrais da gestão.

A despeito das limitações apontadas, podemos concluir que a experiência da Rede de Gestores foi positiva na medida em que trouxe importantes aprendizagens sobre um modelo formativo e suas relações com ganhos profissionais para os participantes. Partindo de um modelo cuidadosamente desenhado, que considerou uma literatura de referência na área como ponto de partida, observou-se que a construção de comunidades de prática e aprendizagem pode ser uma ferramenta profícua para que gestores encontrem um espaço de construção de conhecimento sobre a prática e de elaboração de soluções criativas e robustas. A continuidade do programa e estudos futuros podem nos mostrar a sustentabilidade desses ganhos.



## Referências

ASSOCIATION, A. P. *et al.* *American Psychological Association Dictionary*. 2022.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. *Brasil*.(2014a). *Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

BRANCH, G. F.; HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*. [S.l.], 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação: CNE. *Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. Brasília, 2021.

CAMPOLI, A. K.; *et al.* *Principal Learning Opportunities and School Outcomes*. [S.l.], 2022.

COELLI, M.; GREEN, D. A. Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, Elsevier, v. 31, n. 1, p. 92–109, 2012.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 2019.

DHUEY, E.; SMITH, J. How important are school principals in the production of student achievement? *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, Wiley Online Library, v. 47, n. 2, p. 634–663, 2014.

DRAGO-SEVERSON, E. *Leading adult learning: supporting adult development in our schools*. [S.l.]: Corwin Press, 2009.

FIARMAN, S. E. *Becoming a school principal: Learning to lead, leading to learn*. [S.l.]: Harvard Education Press, 2019.

GINNS, P. *et al.* Evaluation of the learning to teach for social justice–beliefs scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, Taylor & Francis, v. 34, n. 2, p. 311–323, 2015.

GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J.; LINDSAY, C. A. *How principals affect students and schools*. [S.l.], 2021.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers college record*, Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA, v. 103, n. 6, p. 942–1012, 2001.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; AZZI, R. Autoeficácia de gestores escolares:

algumas percepções. *Simpósio do Lage, Governança Democrática na Educação*, p. 108–112, 2013.

HALCOMB, E. J.; HICKMAN, L. Mixed methods research. 2015.

HORD, S. M.; ROY, P. *Reach the highest standard in professional learning: learning communities*. [S.l.]: Corwin Press, 2013.

JANNUZZI, P. d. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. *Est. Aval. Educ*, p. 22–42, 2014.

JOHN, O. P.; NAUMANN, L. P.; SOTO, C. J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality: Theory and research*, New York: Guilford, v. 3, n. 2, p. 114–158, 2008.

JOYCE, K. E.; CARTWRIGHT, N. Bridging the gap between research and practice: Predicting what will work locally. *American Educational Research Journal*, Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA, v. 57, n. 3, p. 1045–1082, 2020.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. [S.l.]: Cambridge university press, 1991.

LEITHWOOD, K. *et al.* Review of research: How leadership influences student learning. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. *Teachers in professional communities: improving teaching and learning*. [S.l.]: Teachers College Press, 2008.

LITTLE, J. W. Professional community and professional development in the learning-centered school. *Teacher learning that matters: International perspectives*, Routledge New York, NY, p. 22–46, 2012.

LITTLE, J. W. *et al.* Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi delta kappan*, Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA, v. 85, n. 3, p. 184–192, 2003.

LOUCKS-HORSLEY, S. *et al.* *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. [S.l.]: Corwin press, 2009.

LUDLOW, L. H.; ENTERLINE, S. E.; COCHRAN-SMITH, M. Learning to teach for social justice- beliefs scale: an application of rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Taylor & Francis, v. 40, n. 4, p. 194–214, 2008.

MADDUX, J. E. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application*. [S.l.]: Springer Science & Business Media, 2013.

MCKNIGHT, D. H.; CHOUDHURY, V.; KACMAR, C. Developing and validating trust measures for e-commerce: An integrative typology. *Information systems research*, INFORMS, v. 13, n. 3, p. 334–359, 2002.

OLSSON, D. Improving teaching and learning together: A literature review of professional learning communities. *Karlstads Universitet*, 2019.

RODRIGUES, P. P. *et al.* Teoria da mudança e metodologias de avaliação de projetos sociais nas organizações. *Revista de Empreendedorismo, Negócios e Inovação*, v. 6, n. 1, p. 55–74, 2021.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. [S.l.]: Basic Books New York, 1983.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Taylor & Francis, v. 36, n. 2, p. 257–271, 2004.

SMITH, A. A. Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring*, Taylor & Francis, v. 15, n. 3, p. 277–291, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, Emerald Group Publishing Limited, v. 42, n. 5, p. 573–585, 2004.

USORO, A. *et al.* Trust as an antecedent to knowledge sharing in virtual communities of practice. *Knowledge Management Research & Practice*, Springer, v. 5, p. 199–212, 2007.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. [S.l.]: Cambridge University press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA, v. 7, n. 2, p. 225–246, 2000.

WERTSCH, J. V.; RÍO, P.; ALVAREZ, A. *Sociocultural studies of mind*. [S.l.]: Cambridge University Press, 1995.

# 8 A Descrição detalhada das metodologias aplicadas (Apêndice)

## 8.1 Instrumentos de análise

### Entrevistas com os mediadores

Os três mediadores selecionados pelo Instituto Singularidades para conduzir as comunidades da Rede de Gestores foram também convidados a participar da pesquisa de avaliação da experiência e, a partir de seu aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa, puderam colaborar com o Centro de Estudos Aplicados em Práticas de Ensino e Aprendizagem em dois momentos distintos, com base nos seguintes protocolos de entrevistas semiestruturadas:

1. Na aplicação do **primeiro protocolo**, os mediadores responderam de forma individual perguntas sobre eles próprios, em termos de sua formação e experiência, bem como sobre sua visão acerca da gestão escolar e da formação de gestores. Além disso, também foram questionados sobre os primeiros desafios enfrentados enquanto mediadores da Rede de Gestores;
2. Na aplicação do **segundo protocolo**, os mediadores responderam de forma individual perguntas mais específicas sobre o andamento da Rede de Gestores, a fim de discutir como se deu a implementação do projeto e também a percepção deles a respeito de potenciais resultados obtidos através das trocas e interações realizadas durante os encontros.

### Primeiro protocolo de entrevista semiestruturada com mediadores

O primeiro protocolo de entrevista semiestruturada realizada com os mediadores consistiu em 10 questões com o objetivo de extrair informações que nos permitissem aprofundar as premissas da fase de pré-implementação do projeto, mais especificamente: i) mediadores alinhados aos valores e normativas da BNC-Diretor; e ii) mediadores com competências voltadas à liderança (ver Figura 1). As entrevistas duraram cerca de uma hora e meia. Foram realizadas pela plataforma virtual Google Meet, gravadas e tiveram o conteúdo posteriormente analisado de forma qualitativa. A análise qualitativa das entrevistas consistiu na sistematização das respostas dos mediadores dentro das premissas da pré-implementação do projeto, via análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

## **Segundo protocolo de entrevista semiestruturada com mediadores**

O segundo protocolo de entrevista semiestruturada realizada com os mediadores consistiu em sete questões com o objetivo de extrair informações que nos permitissem aprofundar as premissas da fase de implementação e pós-implementação do projeto (ver Figura 1). A realização das entrevistas seguiu o mesmo protocolo das primeiras entrevistas. A análise qualitativa das entrevistas consistiu na sistematização das respostas dos mediadores dentro das premissas da implementação e pós-implementação do projeto, via análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Vale ressaltar que a análise temática, neste caso, teve como principal foco a comparação com as análises dos dados coletados com os demais instrumentos (*i.e.* questionário com gestores, grupos focais com gestores e análise das gravações dos encontros).

### **Questionário com os gestores**

No início da implementação do projeto, todos os gestores escolares foram convidados a responder a um questionário *on-line* – via plataforma Typeform. As respostas da primeira aplicação – denominada ao longo desta Nota Técnica como “questionário de entrada” – foram coletadas até a primeira semana de implementação do projeto. Depois, ao fim da imersão presencial realizada com os gestores, eles foram convidados novamente a responder a um questionário, denominado “questionário de saída”. Ambos os questionários possuíam uma estrutura muito parecida. No questionário de saída, optamos por remover algumas perguntas sobre informações básicas da escola onde os gestores atuam e outras sociodemográficas, uma vez que essas informações já haviam sido coletadas no questionário de entrada. Além disso, adicionamos ao questionário de saída algumas questões mais específicas sobre a avaliação dos gestores acerca da experiência com a Rede de Gestores. Os questionários se subdividiam nos seguintes blocos de análise:

- 1. Informações básicas da escola (em que o gestor atua):** nome da escola, código Inep, rede, localização, porte, etapas e turnos ofertados. No mesmo bloco, também questionamos os gestores acerca das principais políticas adotadas por sua escola (*e.g.* políticas contra discriminação e/ou planos de ensino individualizados), bem como os principais desafios que a comunidade escolar tem enfrentado (*e.g.* falta de recursos e/ou questões disciplinares).

## 2. Práticas da gestão escolar:

- a. Autoeficácia dos gestores, com base na versão traduzida da *Principal Sense of Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013).
- b. Visão sobre a gestão escolar, com base em tradução e adaptação da *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* (LUDLOW et al., 2008; GINNS et al., 2015).
- c. Gestão democrática, com base em questões da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e da *National Teacher and Principal Survey* (NTPS).

## 3. Rede de Gestores:

- a. Expectativas dos gestores acerca da sua experiência com a Rede de Gestores, baseado na *Trusting Beliefs Scale* e na *Knowledge-sharing Scale* (MCKNIGHT et al., 2002; USORO et al., 2007).
- b. Avaliação dos gestores acerca da sua experiência com a Rede de Gestores, contendo itens de *feedback* dos gestores sobre a adequação dos conteúdos discutidos nos encontros, materiais de apoio, uso de plataformas, seminários temáticos etc. (aplicado apenas no questionário de saída)

**4. Informações demográficas, formação e experiência:** gênero, cor/raça, faixa etária, formação acadêmica (inicial e continuada) e experiência profissional.

## Grupos focais com os gestores

Ao fim da implementação da Rede de Gestores, realizamos três grupos focais (GF) com os gestores escolares participantes do projeto. Os GFs foram conduzidos a partir de um protocolo de perguntas norteadoras similares às da entrevista de saída dos mediadores, mas a partir da perspectiva e percepção dos gestores. Desse modo, buscamos obter informações dos gestores acerca da implementação factual da Rede de Gestores, mais especificamente sobre seu próprio engajamento e atuação nos encontros, bem como sobre a qualidade das trocas com os outros membros, a condução dos encontros por parte dos mediadores e os potenciais resultados obtidos por eles durante a experiência.

O protocolo de realização de grupos focais com os gestores consistiu em

oito questões com o objetivo de extrair informações que nos permitissem aprofundar as premissas da fase de implementação e pós-implementação do projeto (ver Figura 1). A realização das entrevistas, bem como a análise, seguiu o mesmo protocolo das entrevistas com os mediadores (BARDIN, 2011). Para cada GF, convidamos um gestor de cada uma das comunidades do projeto, de modo a manter certa heterogeneidade entre os grupos. Assim, esperávamos contar com a participação de 5 gestores em cada GF. Infelizmente, devido a problemas de agenda com os gestores, contamos com quatro gestores no primeiro grupo focal e três gestores em cada um dos dois últimos grupos focais. Do total de 10 gestores, apenas um era do sexo masculino.

### **Análise das gravações dos encontros**

A fim de realizar uma análise de conteúdo das gravações em vídeo dos encontros de comunidade realizados pelos membros da Rede de Gestores, desenvolvemos uma rubrica de avaliação baseada nos referenciais de comunidades de prática, mais especificamente em Lieberman e Miller (2008). Os encontros foram avaliados a partir de quatro dimensões de análise diferentes, que se subdividem nos elementos de análise expostos na Tabela A1.

As interações entre os integrantes das comunidades ao longo dos encontros foram apreciadas, na rubrica, a partir de descrições detalhadas de características esperadas para cada um dos elementos de análise supracitados. Tais descrições organizam-se em três níveis: Incipiente, Evoluindo ou Amadurecido. Esses níveis foram agregados, de forma longitudinal, para cada comunidade da Rede de Gestores. Para viabilizar uma análise robusta, com dupla classificação – isto é, a partir da visão de dois pesquisadores independentes –, optamos por seguir apenas com a categorização de três encontros por comunidade: o encontro de abertura, o terceiro e o último encontro.

Tabela A1 – Dimensões e elementos de análise da rubrica de avaliação das interações nos encontros

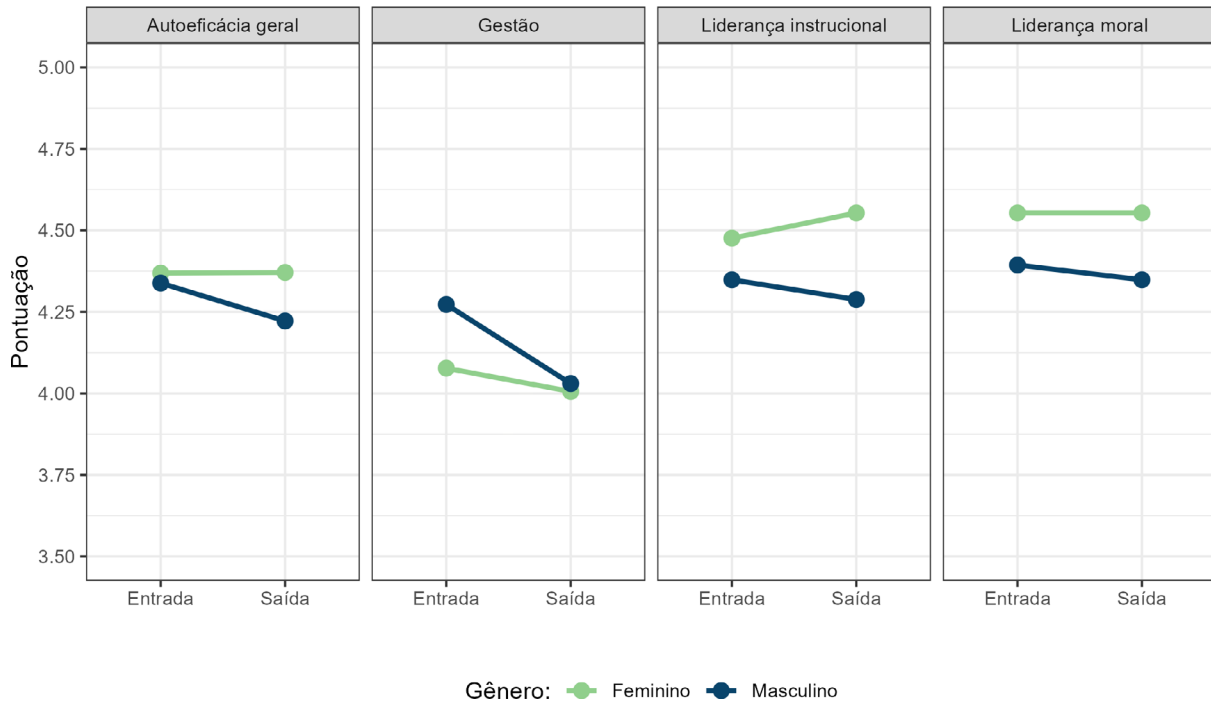
Dimensão de análise	Elementos de análise
Estabelecimento de normas, engajamento e participação	<p>Clareza do grupo quanto às normas de interação</p> <p>Postura acolhedora em relação aos colegas</p> <p>Demonstração de interesse quanto às colocações dos colegas</p> <p>Distribuição equitativa de vozes</p> <p>Validação das diferenças como um aspecto positivo para o grupo</p> <p>Vivência positiva de conflitos</p>
Compartilhamento das experiências, devolutivas e foco na prática profissional	<p>Compartilhamento de experiências variadas</p> <p>Oferecimento de devolutivas construtivas e assertivas</p> <p>Centralidade da discussão em práticas próprias da gestão escolar</p> <p>Apresentação de evidências para apoiar a descrição das experiências/práticas</p>
Qualidade das trocas e produção de novos conhecimentos	<p>Identificação clara de problemas da prática a partir dos relatos/experiências</p> <p>Postura reflexiva e propositiva quanto às práticas dos pares</p> <p>Relacionamento das experiências com repertório teórico/conceitual que expanda o ponto de partida</p> <p>Proposição de soluções/ferramentas para lidar com problemas</p> <p>Sistematização das aprendizagens do grupo</p>
Construção da identidade do grupo e corresponsabilização pelo crescimento individual	<p>Senso de pertencimento ao grupo como um todo</p> <p>Negociação de significados e construção de um vocabulário do grupo</p>

Nota: Elaboração própria.



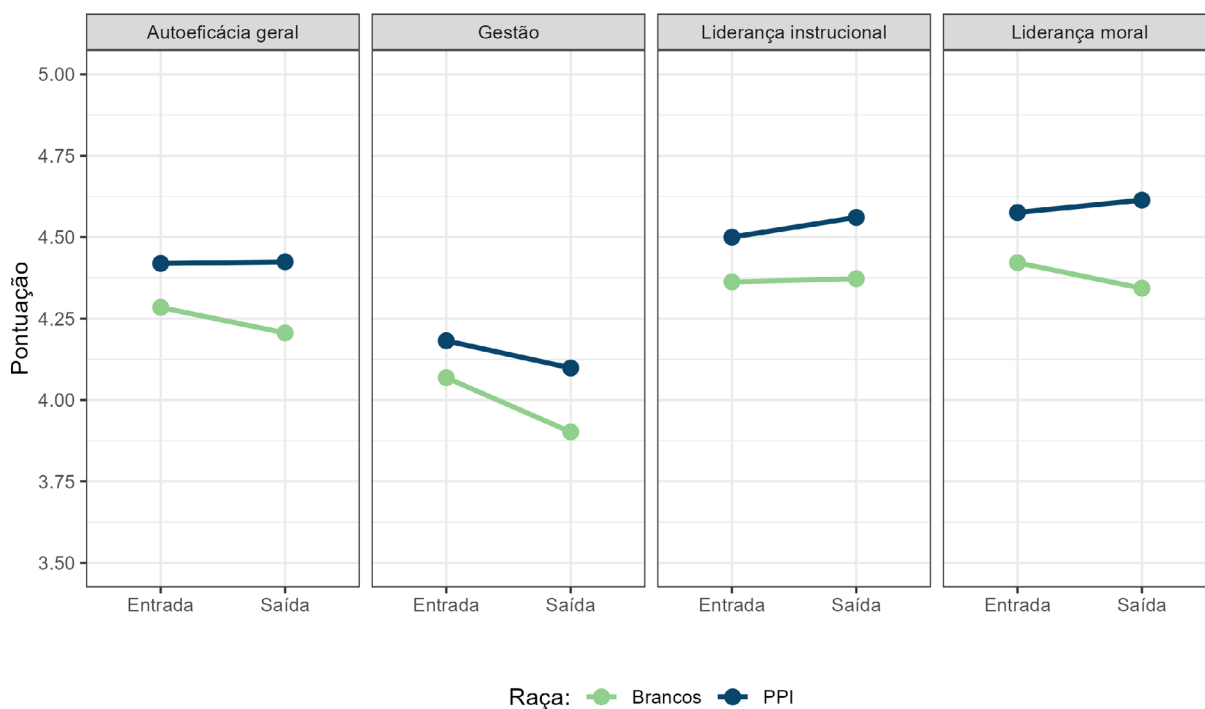
## Efeitos heterogêneos da Rede sobre a autoeficácia dos gestores

Figura B1 – Autoeficácia dos gestores antes e depois da implementação da Rede (por gênero)



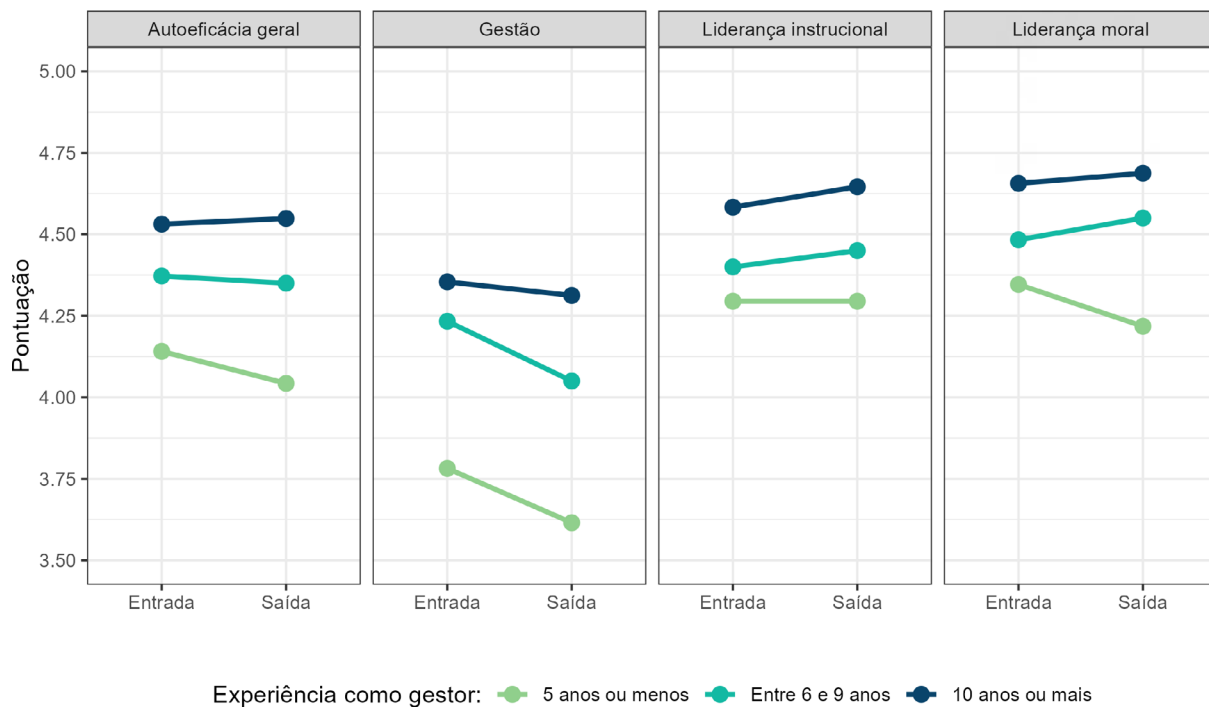
Nota: Elaboração própria. Escalas construídas com base na tradução e adaptação da *Principal Sense of Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013).

Figura B2 – Autoeficácia dos gestores antes e depois da implementação da Rede (por cor/raça)



Nota: Elaboração própria. Escalas construídas com base na tradução e adaptação da *Principal Sense of Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013).

Figura B3 – Autoeficácia dos gestores antes e depois da implementação da Rede (por experiência de gestão)



Nota: Elaboração própria. Escalas construídas com base na tradução e adaptação da *Principal Sense of Efficacy Scale* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013).

## Produções dos grupos no encontro final

A seguir, apresentamos as produções realizadas pelos grupos no encontro final da Rede de Gestores. Os participantes foram aleatoriamente distribuídos em cinco grupos, e cada grupo recebeu a tarefa de elaborar uma solução para um dos cinco problemas explorados pelas comunidades ao longo do semestre.

Figura C1 – Grupo 1: Absenteísmo Docente

TEMA: Absenteísmo Docente				
Problema identificado	Solução pensada	Ações necessárias	Atores envolvidos	Premissas e fundamentos pedagógicos
Ausência dos professores no dia letivo.	Políticas públicas de incentivo financeiro atreladas à frequência docente. Ressalta-se a importância da sanção no caso de faltas, como corte de salário ou bonificações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantamento de dados;</li> <li>Estabelecimento da comunicação com a secretaria de Estado;</li> <li>Corresponsabilidade do Governo do Estado com a frequência;</li> <li>Readaptação de servidores com problemas de saúde mental e física;</li> <li>Estratégias de sentimento de pertencimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestores escolares;</li> <li>Gerentes técnicos da Secretaria de Educação;</li> <li>Governo do Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corresponsabilidade, gestão, docentes, funcionários escolares;</li> <li>Autovalorização do trabalho docente;</li> <li>Pertencimento à escola.</li> </ul>
Possíveis desafios da implementação	Indicadores de acompanhamento	Recursos necessários: materiais, financeiros etc.	Resultado(s) esperado(s)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação da política pública que não está em nossa governabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livros de ponto atualizados;</li> <li>Planilhas de monitoramento de faltas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicativos e planilhas para monitoramento de faltas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redução de 95% das ausências.</li> </ul>	

Nota: Elaboração dos gestores participantes da Rede de Gestores. Sistematização organizada pela equipe implementadora, com cópia fiel à produção do grupo.

Figura C2 – Grupo 2: Recomposição de aprendizagens e avaliação

TEMA: Recomposição de aprendizagens e avaliação				
Problema identificado	Solução pensada	Ações necessárias	Atores envolvidos	Premissas e fundamentos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recompôr a aprendizagem do grupo de alunos que estão abaixo da expectativa de aprendizagem da série na qual estão inseridos;</li> <li>Alinhamento entre a avaliação formativa e avaliação somativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodologias diferenciadas;</li> <li>Reagrupamento de alunos por proficiências;</li> <li>Monitoria;</li> <li>Aprendizagem cooperativa;</li> <li>Um olhar mais didático para a avaliação a serviço da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforço com alunos;</li> <li>Monitoramento dos resultados;</li> <li>Reuniões pedagógicas com a equipe para apresentação e análise dos resultados;</li> <li>Elaboração de novas estratégias a partir dos resultados obtidos;</li> <li>Elaboração de material didático;</li> <li>Formação continuada com professores;</li> <li>Envolvimento das famílias durante o processo, através de reuniões e escutas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipe gestora;</li> <li>Professores;</li> <li>Alunos;</li> <li>Monitores;</li> <li>Famílias dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação para a aprendizagem;</li> <li>Pedagogia centrada no estudante;</li> <li>Pedagogia inclusiva;</li> <li>Pedagogia da presença;</li> <li>Pedagogia da escuta;</li> <li>Pedagogia de equidade;</li> <li>Metodologias de aprendizagem ativa.</li> </ul>
Possíveis desafios da implementação	Indicadores de acompanhamento	Recursos necessários: materiais, financeiros etc.	Resultado(s) esperado(s)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceitação do aluno;</li> <li>Engajamento da equipe;</li> <li>Engajamento da família;</li> <li>Apoio da Rede para que aconteça de forma eficaz;</li> <li>Falta de tempo dos professores para formações;</li> <li>Adequação dos professores para novas metodologias ativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planilha atualizada do monitoramento do trabalho com os descritores;</li> <li>Aprofundamento qualificado a partir das reuniões e encaminhamentos entre a equipe;</li> <li>Avaliações internas;</li> <li>Avaliações externas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbas para formações continuadas;</li> <li>Horário para as reuniões;</li> <li>Insumos de material de expediente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avanços na aprendizagem dos alunos;</li> <li>Material de apoio para os professores trabalharem na recomposição da aprendizagem.</li> </ul>	

Nota: Elaboração dos gestores participantes da Rede de Gestores. Sistematização organizada pela equipe implementadora, com cópia fiel à produção do grupo.

Figura C3 – Grupo 3: Relações interpessoais na escola

TEMA: Relações interpessoais na escola				
Problema identificado	Solução pensada	Ações necessárias	Atores envolvidos	Premissas e fundamentos pedagógicos
Resistência em relação às atribuições inerentes à função de cada servidor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo, formação, descentralização, responsabilização; Ênfase na legislação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de um clima escolar agradável de forma acolhedora e motivacional;</li> <li>• Reconhecimento e valorização do papel de cada membro escolar;</li> <li>• Elaboração e execução em comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidade escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissa dialógica;</li> <li>• Participação efetiva nos projetos desenvolvidos;</li> <li>• Pertencimento.</li> </ul>
Possíveis desafios da implementação	Indicadores de acompanhamento	Recursos necessários: materiais, financeiros etc.	Resultado(s) esperado(s)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatividade, imaturidade, desconstrução de hábitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação, produção de relatórios;</li> <li>• <i>Feedback</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palestras;</li> <li>• Psicólogos (roda de conversa);</li> <li>• Parcerias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorias do clima escolar e rendimento de aprendizagem;</li> <li>• Engajamento da equipe escolar.</li> </ul>	

Nota: Elaboração dos gestores participantes da Rede de Gestores. Sistematização organizada pela equipe implementadora, com cópia fiel à produção do grupo.

Figura C4 – Grupo 4: Disciplina e Indisciplina na escola

TEMA: Disciplina e indisciplina				
Problema identificado	Solução pensada	Ações necessárias	Atores envolvidos	Premissas e fundamentos pedagógicos
Diferença entre indisciplina e incivilidade dentro da sala de aula (no contexto escolar).	Levar os professores a compreender a diferença entre indisciplina e incivilidade e repensar suas atitudes e ações pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação docente;</li> <li>• Monitoramento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo gestor;</li> <li>• Docentes;</li> <li>• Alunos;</li> <li>• Grupo administrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de ocorrências.</li> </ul>
Possíveis desafios da implementação	Indicadores de acompanhamento	Recursos necessários: materiais, financeiros etc.	Resultado(s) esperado(s)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistência dos docentes na autoanálise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos registros do ano anterior e monitoramento dos seguintes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos de papelaria;</li> <li>• <i>Datashow</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuição de ocorrências disciplinares e de incivilidade no ambiente escolar.</li> </ul>	

Nota: Elaboração dos gestores participantes da Rede de Gestores. Sistematização organizada pela equipe implementadora, com cópia fiel à produção do grupo.

Figura C5 – Grupo 5: Intolerância Religiosa

TEMA: Intolerância Religiosa				
Problema identificado	Solução pensada	Ações necessárias	Atores envolvidos	Premissas e fundamentos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de espaços para integração dos estudantes de diferentes denominações religiosas na escola;</li> <li>• Caso observado: A rádio da escola tocava músicas <i>gospel</i>. Uma estudante do <i>candomblé</i> - base de matriz africana - questionou ao grêmio porque a rádio não tocava as músicas da sua religião. Para resolver a situação, a diretora pediu que não tocassem mais nenhuma música religiosa;</li> <li>• Estudo de caso relatado pela diretora Joseane de Alagoas.</li> </ul>	<p>Criação de espaços e momentos para integrar todos os grupos de diferentes denominações religiosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa: Preenchimento de um formulário com questionamento em que os estudantes e servidores possam expor sobre o seu desconforto, insatisfação e propostas respeitadas de como integrar esses diferentes grupos nos espaços de convivência na escola, erradicando a segregação;</li> <li>• Escuta ativa dos estudantes e servidores de diferentes denominações religiosas a partir de rodas de conversa, em pequenos grupos;</li> <li>• Palestras organizadas a partir das propostas do formulário;</li> <li>• Socialização de ações e princípios sobre o que cada religião vivencia como prática acerca do respeito aos direitos humanos;</li> <li>• Organização (reorganização da <i>playlist</i> de música da rádio da escola contemplando as sugestões musicais dos estudantes, de forma aleatória).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líderes e referências religiosas de diferentes religiões ou ateus;</li> <li>• Líderes e vice líderes de turma;</li> <li>• Equipe gestora;</li> <li>• Grêmios estudantis;</li> <li>• Psicólogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito aos direitos humanos;</li> <li>• Ações que primam pela equidade;</li> <li>• Reflexões e exercício do pensamento para exercer a empatia.</li> </ul>



<b>Possíveis desafios da implementação</b>	<b>Indicadores de acompanhamento</b>	<b>Recursos necessários: materiais, financeiros etc.</b>	<b>Resultado(s) esperado(s)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitação de todos os grupos religiosos e, especialmente, da acolhida dessa discussão e ações, por parte dos servidores da escola e familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulários (inicial, intermediário e final) acompanhados e monitorados pela equipe gestora;</li> <li>• Organização das respostas dos questionamentos em tabela para facilitar o acompanhamento da evolução ou não da integração entre os grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de sonorização;</li> <li>• Rádio da escola;</li> <li>• Microfone;</li> <li>• Caixa de som;</li> <li>• <i>Lied</i> da escola;</li> <li>• Celulares;</li> <li>• Material de expediente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de paz;</li> <li>• Relação respeitosa entre os diferentes grupos religiosos no espaço escolar;</li> <li>• Ampliação do conhecimento acerca das religiões, respeitando os princípios de cada uma, concordando, ou não, com eles.</li> </ul>

Nota: Elaboração dos gestores participantes da Rede de Gestores. Sistematização organizada pela equipe implementadora, com cópia fiel à produção do grupo.

