

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

ELTON OLIVEIRA DE MOURA

**ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM: A AUTOAVALIAÇÃO
COMO MODULADORA DA APRENDIZAGEM DA ESCOLA**

João Pessoa

2021

ELTON OLIVEIRA DE MOURA

**ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM: A AUTOAVALIAÇÃO
MODULADORA DA APRENDIZAGEM DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração. Área de Concentração: Administração e sociedade. Linha de pesquisa: Organizações e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo.
Co-orientador: Prof. Dr. Paolo Landri
(Universidade de Nápoles Federico II/Conselho Nacional de Pesquisa da Itália)

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929e Moura, Elton Oliveira de.

Escolas como organizações que aprendem : a autoavaliação como moduladora da aprendizagem da escola / Elton Oliveira de Moura. - João Pessoa, 2021.
161 f. : il.

Orientação: Marcelo de Souza Bispo.

Coorientação: Paolo Landri.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Gestão escolar - Autoavaliação. 2. Organizações de Aprendizagem. 3. Escolas como Organizações de Aprendizagem. 4. Teorias da prática. I. Bispo, Marcelo de Souza. II. Landri, Paolo. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37.07(043)

ELTON OLIVEIRA DE MOURA

**ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM: A AUTOAVALIAÇÃO
COMO MODULADORA DA APRENDIZAGEM DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração. Área de concentração: Administração e sociedade. Linha de pesquisa: Organizações e Sociedade.

Aprovada em: 26 de agosto de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGA
(Orientador e presidente da banca)

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Universidade Federal da Paraíba – PPGA/UFPB
(Membro interno)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/MPPGAV
(Membra externa ao programa)

Prof.^a Dr. Almir Martins Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie
(Membro externo à universidade)

Prof.^a Dr.^a Simone Magalhães Brito
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PPGS
(Membra externa ao programa)

ATA DE DEFESA DE TESE

Defesa nº 53

Ata da Sessão Pública de Defesa de Tese do(a) Doutorando(a) **Elton Oliveira de Moura** como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Administração, Área de Concentração em Administração e Sociedade e na Linha de Pesquisa em Organizações e Sociedade.

No dia 26 de agosto de 2021, às 14h00 horas, na sala virtual do Zoom, por meio do link: <https://us02web.zoom.us/j/86721322729?pwd=Z0llalYrVIRDK2w1ektkRTIxWTdhdz09>, reuniu-se a banca examinadora homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração, composta pelos membros: Prof.(^a). Dr.(^a) Marcelo de Souza Bispo (Orientador(a) – PPGA/UFPB), Prof.(^a) Dr.(^a) Anielson Barbosa da Silva (Examinador(a) Interno(a) – PPGA/UFPB), Prof.(^a) Dr.(^a) Simone Magalhães Brito (Examinador(a) Externo(a) – UFPB), Prof.(^a) Dr.(^a) Almir Martins Vieira (Examinador(a) Externo(a) - MACKENZIE) e Prof.(^a) Dr.(^a) Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (Examinador(a) Externo(a) – UFPB), com a finalidade de julgar a tese do(a) aluno(a) **Elton Oliveira de Moura** intitulada “**ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM: A AUTOAVALIAÇÃO COMO MODULADORA DA APRENDIZAGEM DA ESCOLA**”, para obtenção do grau de Doutor em Administração. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa estabelecido pela coordenação do curso, com abertura, condução e encerramento da sessão solene de defesa realizados pelo(a) presidente Prof.(^a) Dr.(^a) Marcelo de Souza Bispo. Após haver analisado o referido trabalho e arguido o(a) candidato(a), os membros da Banca Examinadora deliberaram por unanimidade e atribuíram o conceito (X) aprovado, () insuficiente, () reprovado.

Observações da Banca:

Realizar alterações de acordo com as sugestões da banca.

Proclamados os resultados, o Presidente da Banca Examinadora encerrou os trabalhos, e para constar eu, Prof.^(a) Dr.^(a) Marcelo de Souza Bispo, presidente da sessão, confiro e assino a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora e o(a) aluno(a).

Prof.^(a) Dr.^(a) Marcelo de Souza Bispo
Orientador(a) – PPGA/UFPB

Prof.^(a) Dr.^(a) Anielson Barbosa da Silva
Examinador(a) Interno(a) – PPGA/UFPB

Prof.^(a) Dr.^(a) Simone Magalhães Brito
Examinador(a) Externo(a) – UFPB

Prof.^(a) Dr.^(a) Almir Martins Vieira
Examinador(a) Externo(a) - MACKENZIE

Prof.^(a) Dr.^(a) Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Examinador(a) Externo(a) – UFPB

Elton Oliveira de Moura
Doutorando(a)

Emitido em 26/08/2021

ATA Nº 2021/2021 - CCSA - PPGA (11.01.13.35)
(Nº do Documento: 2021)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 12/09/2021 23:09)
ANIELSON BARBOSA DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2285466

(Assinado digitalmente em 10/09/2021 15:27)
SIMONE MAGALHAES BRITO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1363922

(Assinado digitalmente em 10/09/2021 10:53)
MARCELO DE SOUZA BISPO
COORDENADOR DE CURSO
1900093

(Assinado digitalmente em 10/09/2021 10:42)
**MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA
GUERRA**
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1672795

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número:
2021, ano: **2021**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **10/09/2021** e o código de verificação: **15a1102644**

Aos meus pais, Paulo e Célia, por todo suporte
e amor que me dedicaram até aqui.

À minha esposa, Elaine, por todo o
companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Ao fim de um trabalho como este, é difícil dimensionar a importância de tantas pessoas e instituições que contribuíram para a sua realização. Gostaria de agradecer de maneira breve a todos aqueles que de algum modo participaram dessa trajetória comigo.

Aos meus pais, Paulo e Célia, por toda a dedicação de uma vida para que eu pudesse chegar até aqui. Amo vocês!

À minha esposa, Elaine, por ser uma parceira de vida e por dividir comigo as alegrias e também os momentos difíceis. Fico muito feliz por chegar ao fim dessa jornada e ter você ao meu lado também como colega de doutorado.

Ao meu irmão, Everton, pela parceria e amizade de sempre.

Aos meus amigos e familiares que sempre me apoiaram e torceram por mim, mais ainda durante a trajetória do doutorado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Bispo, exemplo de professor e ser humano, que teve um papel fundamental na minha formação, não apenas como orientador, mas como amigo. Obrigado por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar sempre a ser melhor.

Aos colegas de doutorado da turma 6, Katarina, Elaine, Solange, Amanda, Jéssica, Gustavo, Gibson, Carol e Talieh. A amizade e o companheirismo de vocês foram essenciais para que o peso das demandas do doutorado se tornasse mais leve. Obrigado pelos cafés, conversas e momentos de estudo juntos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por toda a contribuição na minha formação. Às professoras examinadoras, Simone Brito e Maria das Graças Guerra e aos professores examinadores, Anielson Barbosa, Almir Vieira, convidados para a banca de defesa. Obrigado por aceitarem de forma tão generosa o convite e disponibilizarem tempo e dedicação na avaliação e contribuição para a minha tese. Agradeço também às professoras Adriana Diniz e Manolita Lima, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação.

Às colegas de orientação, Nívea, Polyanna, Erica, Aline, Kathyana, Celina, Thaís e Larissa, pela parceria nesse desafio que é estudar as Teorias da Prática.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) pela possibilidade de me ausentar das atividades docentes em determinado período, permitindo que eu me dedicasse integralmente ao doutorado.

À CAPES pelo financiamento dos meus estudos no exterior por meio da modalidade Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao Instituto de Pesquisa sobre Populações e Políticas Sociais (IRPPS), do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR) da Itália, por ter me recebido durante o período de Doutorado Sanduíche e por todo o suporte durante a minha estadia.

Ao professor Dr. Paolo Landri, diretor e pesquisador do IRPPS e professor da Universidade de Nápoles Federico II, por ter sido meu supervisor durante o Doutorado Sanduíche, pelas orientações e pela amizade construída durante esse período.

Aos pesquisadores e técnicos do IRPPS por todo o suporte e acolhimento durante a minha estadia na Itália. Obrigado por compartilharem um pouco da cultura de vocês comigo.

A todos(as) que contribuíram para a concretização desse sonho, meu muito obrigado!

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

“O futuro é problemático e não inexorável.”

Paulo Freire

RESUMO

Meu objetivo nesta tese foi analisar como a prática de autoavaliação atua enquanto elemento modulador da aprendizagem da escola. Para atender tal objetivo, adotei a ontoepistemologia das Teorias da Prática, assim como o referencial de Organizações de Aprendizagem a partir da perspectiva sociológica. Meu argumento nesta tese parte de dois pressupostos: (1) a escola, enquanto uma organização, aprende a partir das suas práticas cotidianas; (2) a autoavaliação pode ser compreendida como um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem das escolas. Dessa maneira, neste estudo empírico contei com uma primeira fase exploratória, em que foram entrevistados alguns especialistas e profissionais da área de gestão educacional no sentido de fomentar reflexões sobre os processos de avaliação e aprendizagem da escola. No segundo momento, conduzi uma pesquisa empírica em uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa-PB no Nordeste do Brasil. Operacionalizei a coleta de dados a partir de entrevistas com atores da comunidade escolar, observações remotas e documentos. Devido ao fato de ter realizado a pesquisa durante a pandemia do Covid-19, medie o processo de coleta de dados por tecnologias digitais como videoconferências e aplicativos de mensagem. O processo de análise de dados adotou o *framework* proposto por Bispo (2015) para a análise de pesquisas baseadas em prática. Os principais resultados da minha pesquisa indicam que a aprendizagem da escola ocorre a partir de três práticas: aprendizagem pelas (auto)avaliações; aprendizagem pelo engajamento; e aprendizagem pela tradução de políticas e do contexto. Para além disso, foi possível verificar que a autoavaliação atua como elemento modulador da aprendizagem da escola ao ponto que equilibra a relação entre conceito (“o quê”) e instrumento (“como”). A noção de autoavaliação como moduladora da aprendizagem parte da ideia de que a reflexão a partir das próprias práticas permite a escola direcionar ações mais adequadas às suas necessidades específicas. Minha pesquisa contribui para: aproximar os campos da Administração e Educação, no sentido de desenvolver uma compreensão ampliada dos estudos sobre gestão escolar e gestão educacional; fomentar o desenvolvimento de uma abordagem alternativa ao estudo de Escolas como Organizações de Aprendizagem a partir da perspectiva da aprendizagem social; fomentar alternativas para o campo da avaliação educacional, no sentido de pensar possibilidades de avaliação menos classificatória, menos responsabilizadora e mais voltada para aprendizagem da escola.

Palavras-chave: Organizações de Aprendizagem. Escolas como Organizações de Aprendizagem. Autoavaliação. Gestão Escolar. Teorias da Prática.

ABSTRACT

This thesis dissertation aimed to analyze how the practice of school self-assessment acts as a modulating element of school learning. The onto-epistemology of the Theories of Practice was adopted from the sociological perspective of Learning Organizations. The argument of this thesis is based on two assumptions: (1) the school is an organization that learns from its daily practices, and (2) that self-assessment can be a way to the development of school learning. The empirical study had a first exploratory phase, where some specialists and professionals in educational management were interviewed to foster reflections on the evaluation and learning processes of the school. In the second moment, empirical research was conducted in a public elementary and high school in the city of João Pessoa (PB) in northeastern Brazil. Data collection was driven through online interviews with participants from the school community, remote observations, and documents. Because the research was conducted during the Covid-19 pandemic, digital technologies such as video conferencing and messaging applications mediated the data collection process. The data analysis process adopted the framework proposed by Bispo (2015) to analyze research based on practice. The study's main results indicate that school learning occurs from three practices: self-assessment learning, engagement in practice, and translating policies and context. In addition, it was possible to verify that self-assessment acts as a modulating element of school learning to the point that it balances the relationship between concept ("what") and instrument ("how"). School self-assessment as a modulator of learning is based on the idea that reflection on the practices allows the school to direct more appropriate actions to its specific needs. This research contributes to approximate fields of Administration and Education to develop an expanded understanding of studies on school management and educational management. Also, in building the development of an alternative approach to the study of Schools as Learning Organizations from social learning. Last, in thinking possibilities of evaluation less classificatory, less focused on accountability, and more focused on school learning.

Keywords: Learning Organizations. Schools as Learning Organizations. Self-assessment. School Management. Theories of Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campos da Administração Educacional.....	34
Figura 2 – Níveis integrados de avaliação da qualidade escolar.....	47
Figura 3 – Mapeamento dos tópicos-chave do Handbook	60
Figura 4 – Continuum da Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem	61
Figura 5 – A Teoria da Ecologia de Práticas	67
Figura 6 – Desenho da pesquisa.....	72
Figura 7 – Captura de tela de uma reunião de fluxo	76
Figura 8 – Diário de Campo	78
Figura 9 – Processo de tratamento e codificação dos dados	81
Figura 10 – Framework do processo de análise de dados na pesquisa baseada na prática	82
Figura 11 – Macroestrutura das ECI	87
Figura 12 – Vídeo tutorial de controle de frequência dos alunos (1)	107
Figura 13 – Vídeo tutorial de controle de frequência dos alunos (2)	107
Figura 14 – Autoavaliação como moduladora da aprendizagem da escola ...	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos entrevistados na primeira etapa da pesquisa	74
Quadro 2 – Observações	77
Quadro 3 – Sujeitos entrevistados	79
Quadro 4 – Instrumentos de TGE	87
Quadro 5 – Práticas de avaliação	90
Quadro 6 – Comparativo das missões e visões presentes nos documentos de planejamento da escola e da SEECT	97
Quadro 7 -- Premissas, prioridades e indicadores da SEECT para as ECI no ano de 2021	115
Quadro 8 – A aprendizagem nas práticas da organização escolar	134

LISTA DE SIGLAS

ACER	<i>Australian Concil for Educational Research</i>
AO	Aprendizagem Organizacional
ASL	Assistência Sanitária Pública
CA1	Coordenador de área (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)
CA2	Coordenador de área (Ciências Humanas e suas Tecnologias)
CA3	Coordenadora de área (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)
CA4	Coordenadora de área (Matemática e suas Tecnologias)
CAF	Coordenador Administrativo-Financeiro
CI9	Colabore e Inove
CEEI	Comissão Executiva de Educação Integral
CNR	Conselho Nacional de Pesquisa
CO	Conhecimento Organizacional
CP	Coordenadora Pedagógica
CPA	Comissões Próprias de Avaliação
EBP	Estudos Baseados em Prática
ECI	Escolas Cidadãs Integrais
ECIS	Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT	Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EOA	Escolas como Organizações de Aprendizagem
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GC	Gestão do Conhecimento
GERM	<i>Global Educational Reform Movement</i> (no português, Movimento Global de Reforma Educacional)
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPPS	Instituto de Pesquisa sobre Populações e Políticas Sociais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
OA	Organização de Aprendizagem
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organização Social
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Action</i> (no português, Planejar, Fazer, Controlar e Agir)
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC	Plano Estratégico Curricular
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (no português, Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAV	Relatório de Autoavaliação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saen	Sistema de Avaliação da Educação de Niterói
SEECT	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
TAR	Teoria Ator-Rede
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGE	Tecnologias de Gestão Educacional
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 EDUCAÇÃO, GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR.....	26
2.1.1 A escola e a sociedade	26
2.1.2 O campo da Gestão Educacional	32
2.1.3 Paradigmas da gestão escolar.....	35
2.2 EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO: O GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR	38
2.2.1 Gestão por Resultados, <i>Accountability</i> e Qualidade da Educação ...	41
2.2.2 Avaliação em Educação e a Melhoria Educacional.....	46
2.2.3 Autoavaliação: como promover a reflexividade nas/das escolas?	48
2.3 ESCOLAS QUE APRENDEM: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS TEORIAS DA PRÁTICA	51
2.3.1 Organizações de Aprendizagem (OA)	52
2.3.2 Escolas como Organizações de Aprendizagem (EOA).....	53
2.3.3 O Conceito de Prática Social e Aprendizagem Baseada em Prática	56
2.3.4 Escolas que Aprendem: uma visão a partir do conceito de prática social	59
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	69
3.1 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA	69
3.2.1 Coleta dos dados	72
3.2.2 Análise dos dados.....	80
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
4.1 O MODELO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA	84
4.2 APRENDENDO A PARTIR DAS (AUTO)AVALIAÇÕES	89
4.2.1 Os ciclos de acompanhamento formativo	91
4.2.2 Reuniões de fluxo e ciclos PDCA.....	99
4.3 APRENDENDO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO	102
4.3.1 Participação no desenvolvimento das práticas e o <i>passion-for-</i> <i>knowing</i>	103
4.3.2 O papel das lideranças de meio.....	109
4.4 APRENDENDO A PARTIR DA “TRADUÇÃO” DAS POLÍTICAS E DO PRÓPRIO CONTEXTO.....	114

4.4.1 O que é a qualidade da escola?	115
4.4.2 Diferentes escolas e diferentes necessidades	120
4.4.3 A importância do contexto.....	127
5 AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA: REFLEXÕES.....	132
6 CONCLUSÕES	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	160
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, tenho como objetivo analisar como a prática de autoavaliação atua enquanto elemento modulador da aprendizagem da escola. No campo da gestão da educação há uma forte tendência nas últimas décadas de implementação de reformas educacionais no sentido de “modernizar” a educação e “elevar os padrões” dos resultados educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Esses esforços fazem parte de um Movimento Global de Reforma Educacional — *Global Educational Reform Movement* — (GERM) (SAHLBERG, 2016), orientado pela busca de melhores resultados e desempenho acadêmico, e possuem a avaliação como um elemento importante dessas políticas.

O Brasil, por sua vez, não está fora desse debate. Nas últimas décadas, diversas políticas têm sido adotadas pelos estados brasileiros com o intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino (SEGATTO; ABRUCIO, 2017). Na sua maioria, essas políticas são baseadas na gestão por desempenho e de responsabilização com base nas avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos — *Programme for International Student Assessment* — (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dentre outros.

Segatto e Abrucio (2017), ao estudarem as políticas de gestão por resultados de quatro estados da federação — São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Pernambuco —, destacam o currículo, a avaliação e a remuneração por desempenho como os pilares comuns das políticas implementadas. Por sua vez, Oliveira e Clementino (2020), ao analisarem as políticas de responsabilização em educação dos estados da região Nordeste, identificaram a Paraíba, Pernambuco e Ceará como os três que adotam políticas de alto grau de responsabilização. Dentre as principais ações, as autoras destacam as estratégias de bonificação e premiação por resultados a partir dos resultados alcançados.

Como apontei anteriormente, a avaliação atua como um elemento central na implementação dessas políticas, pois estão estreitamente associadas à noção de qualidade. As escolas com maiores *scores* são consideradas como melhores. O processo de significação e, ao mesmo tempo, de fixação sobre o conceito de qualidade enfatiza uma noção de qualidade que desconsidera os aspectos

idiossincráticos da atividade educacional. Sob esse aspecto, a ideia de qualidade desloca-se para uma noção em que pode ser aferida quantitativamente, verificada por testes e padrões de avaliação (FRANGELLA; CAMPOS, 2019).

Diversos autores (LANDRI, 2014a; OZGA, 2017; PASSADOR; SALVETTI, 2013) têm chamado atenção para os problemas de se conduzir políticas educacionais a partir de estratégias “padronizadas”. Analisar o desempenho escolar apenas pelos resultados nos exames de avaliação pode implicar em comportamentos indesejados por parte dos praticantes (OHEMENG; MCCALL-THOMAS, 2013), por exemplo, a priorização de algumas disciplinas em detrimento de outras e adequação de métodos de ensino-aprendizagem para atender aspectos específicos dos exames de avaliação da educação (SAHLBERG, 2016).

A excessiva atenção para as políticas padronizadas, dados e desempenho pode incidir no risco de relegar aspectos tácitos do ensino-aprendizagem do aluno, bem como da aprendizagem da escola, que são difíceis de ser mensurados e, conseqüentemente, marginalizar circuitos de conhecimentos não orientados para os padrões de mensuração de desempenho (LANDRI, 2014a).

Além disso, as relações entre os processos educacionais e instituições escolares com aspectos mais amplos da sociedade — por exemplo, mercado de trabalho local, violência, pobreza etc. — podem ser ignorados ou simplesmente ocultados das análises de desempenho (OZGA, 2017). Nesse sentido, é preciso considerar que escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ao invés de promover a qualidade e melhorias das escolas, a avaliação padronizada acaba por vezes se tornando um fator de não aprendizagem (VASCONCELLOS, 2014), isso porque a avaliação praticada por muitas escolas não considera o todo e concentra-se na avaliação do aluno, desconsiderando a autoavaliação ou meta-avaliação (ARAÚJO, 2020; VASCONCELLOS, 2014).

Não pretendo aqui condenar as avaliações em larga escala, pois entendo o valor e a contribuição desse tipo de política. No entanto, é preciso cautela em relação à absolutização desses dados, pois há uma série de elementos — por exemplo, os aspectos que não conseguem captar, as formas de coleta de dados e as análises — que exigem ponderação na utilização desses dados (OZGA, 2017; VASCONCELLOS, 2014).

Por exemplo, Araújo (2020), ao estudar a política de *accountability* escolar no Prêmio Escola Nota Dez¹ no estado do Ceará, identificou como a adoção da política de responsabilização reverbera na ação educativa, de modo que a escola busca empreender esforços com o propósito de instruir o aluno para alcançar a *performance* de excelência. No entanto, a autora alerta para alguns riscos a partir da realidade estudada: a) foco apenas na melhoria da leitura e matemática nos testes em detrimento de outras dimensões da formação do aluno; b) caráter excludente e de marginalização dos alunos com déficit nos resultados avaliativos; e c) os resultados dos exames (focados em português e matemática) como meio para decidir o destino das escolas, alunos, professores etc.

Ao assumir que a avaliação praticada não considera o todo, quero destacar que existem diferentes níveis de avaliação e estes precisam estar articulados. Freitas *et al.* (2017) destacam a existência de três níveis integrados: a) **avaliação dos sistemas de ensino**, geralmente de larga escala realizada por um país, estado ou município; b) **avaliação institucional da escola**, realizada no âmbito da escola e pela sua comunidade escolar; e c) **avaliação da aprendizagem em sala de aula**, realizada sob a responsabilidade do professor.

É importante destacar que os resultados e as ações dos três níveis de avaliação mencionados acima devem estar articulados e interagir entre si (FREITAS *et al.*, 2017). No entanto, o que se observa nas políticas educativas é uma ênfase maior dada à avaliação das redes de ensino (em larga escala), que exerce forte influência incidindo sobre sua forma de gestão das escolas, currículos e políticas docentes, fazendo com que a avaliação institucional (autoavaliação) desempenhe um papel secundário nas políticas educativas (BARRETTO; NOVAES, 2016).

Especificamente no âmbito desta pesquisa, pretendo estudar a avaliação no âmbito institucional. Diversos autores (BARRETTO; NOVAES, 2016; FRANGELLA; CAMPOS, 2019) apontam para uma pouca expansão da avaliação institucional na educação básica no Brasil. Barreto e Novaes (2016) destacam ainda a escassez de estudos a partir de experiências realizadas, bem como a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação estaduais e municipais.

¹ O Prêmio Escola Nota Dez é uma política de gestão por desempenho da educação do estado do Ceará.

Nesta pesquisa, busco colocar em debate como as escolas podem aprender a partir de suas práticas cotidianas e, com base nisso, repensar/melhorar a sua atuação. No entanto, é importante eu destacar que a melhoria de suas práticas não significa alcançar os primeiros lugares nos *rankings* educacionais, mas sim se desenvolver a partir do seu contexto e de suas peculiaridades. Assim, o processo de aprendizagem da escola seria induzido a partir da sua autoavaliação.

A perspectiva de Escolas como Organizações de Aprendizagem (EOA) tem sido debatida por diversos autores e a partir de diferentes perspectivas (FULLAN; HARGREAVES, 2000; GUNTER, 1996; STOLL; KOOLS, 2017). Além disso, em 2020, o periódico “*European Journal of Education*” publicou um número especial chamado “*Developing schools as learning organizations – Why and how?*”.

Mas, afinal, o que é uma escola que aprende? Kools e Stoll (2016), após uma vasta revisão da literatura, constataram que não há muito consenso sobre o conceito. Mas, segundo os autores, há um consenso em alguns aspectos, como: a) necessidade de lidar com a constante mudança do ambiente externo; b) a EOA é entendida como “orgânica” e conectada ao seu ambiente externo; e c) considera a aprendizagem em seus diferentes níveis.

Nesse sentido, EOA têm feito parte de um movimento em que diversos autores e organizações têm alinhado um discurso em que estimula os gestores escolares a serem “líderes para aprendizagem” (HARRIS; JONES, 2018), e as escolas a serem “organizações de aprendizagem” (OECD, 2018) ou “ambientes inovativos” (OECD, 2017). A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, publicou nos últimos anos uma série de documentos (KOOLS; STOLL, 2016; OECD, 2018; SCHLEICHER, 2018) discutindo EOA como uma característica essencial para as escolas do século 21, bem como um caminho para melhores resultados acadêmicos.

No entanto, é preciso que eu chame a atenção para o fato de que parte desse discurso justifica a aprendizagem a partir da necessidade de se “[...] adequar às mudanças constantes do ambiente [...]” ou para “[...] equipar os alunos com habilidades e atitudes que eles irão precisar em um amanhã incerto e em constante mudança [...]” (KOOLS, STOLL, 2016, p. 1). Esse discurso tem base em jargões muito comuns no mundo corporativo e tendem a transpor e implementar critérios de qualidade, efetividade e *accountability* da área de negócios para a educação.

Esse tipo de discurso evidencia como a escola sofre a influência de forças econômicas e políticas. Além disso, mais do que nunca, a referência ideal de escola passa a ser a do “trabalhador flexível” e para isso também são necessárias “escolas flexíveis” (LAVAL, 2019). No caso da OCDE, em específico, Elfert (2019) alerta para como a organização ao longo dos anos tem desenvolvido uma forte aderência com uma perspectiva economicista sobre a educação, o que reflete diretamente nos elementos das suas agendas que influenciam as políticas educacionais de diversos países.

No que se refere ao desenvolvimento de EOA não é diferente. A OCDE tem produzido diversos materiais e conduzido pesquisas (KOOLS; STOLL, 2016; OECD, 2018) no sentido de subsidiar o desenvolvimento dessa abordagem como políticas públicas de educação de alguns países, a exemplo, País de Gales e Austrália (ACER, 2016; OECD, 2018).

Nesta pesquisa, busco adotar a noção de Organizações de Aprendizagem² (OA), no entanto, a partir das perspectivas sociológicas da Aprendizagem Organizacional (AO) (ELKJAER, 2001a; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Essa perspectiva, conhecida como aprendizagem social, compreende que os atores aprendem a partir da sua participação nas práticas sociais. Apesar de entender que toda a aprendizagem parte de um processo social, o uso do termo aprendizagem social será adotado por mim, durante o trabalho, como padrão, pois trata-se de um termo já estabelecido no campo.

Nesta tese, defendo a necessidade de se repensar a autoavaliação como uma possibilidade de promover a aprendizagem das escolas. Essa defesa parte de evidências, já apresentadas nesta introdução, que apontam as limitações do foco exclusivo das políticas educativas nas avaliações em rede — seja em âmbito local, regional ou nacional.

As avaliações em rede, com foco em ranquear e/ou premiar as escolas que obtêm bons *scores*, pouco contribuem para a aprendizagem da escola como um todo, pois estabelecem um instrumento comum como principal parâmetro para avaliar escolas com características diferentes. Além disso, o foco nesse modelo de avaliação acaba sendo excludente e seletivo ao ponto que atua numa lógica de “sucesso x

² Nesta pesquisa adoto o termo Organizações de Aprendizagem. No entanto, é possível encontrar na literatura variações do termo como “Organizações aprendentes” e “Organizações que Aprendem”

fracasso”, desconsiderando o processo contínuo de aprendizagem. Assim, defendo que a autoavaliação institucional pode ser um elemento de protagonismo na avaliação educacional, pois permite que as escolas possam construir o seu projeto educativo a partir das suas características e demandas específicas e desenvolver a aprendizagem da escola (não apenas dos alunos), fazendo com que a avaliação possa resultar em um processo de contínuo aperfeiçoamento das práticas que envolvem a sua gestão.

Nesse sentido, nesta tese, guio-me pela seguinte questão problema: **como a prática de autoavaliação pode contribuir para a aprendizagem da escola?**

Pensar a gestão educacional pela ótica da OA exige que as escolas sejam avaliadas em função do quanto elas evoluem em relação a si mesmas por meio da melhoria de suas práticas. A gestão da educação deve levar em consideração aspectos de melhoria contínua das práticas de gestão das escolas e das redes educacionais. Entretanto, sem também perder de vista os índices nacionais e globais que podem servir de parâmetros de comparação e orientação secundária. Dessa forma, o foco das avaliações estaria voltado não apenas para os *outputs*, mas também para os processos e estratégias empreendidas pelas escolas e seus participantes em suas práticas de gestão. Essa seria uma maneira de estimular o desenvolvimento do nível qualitativo das escolas e das redes, com base no desenvolvimento da escola em si, de seus participantes e do seu entorno.

Nesta pesquisa, tomo a ontoepistemologia das Teorias da Prática (GHERARDI, 2006; SCHATZKI; KNORR-CETINA; VON SAVIGNY, 2001) como perspectiva teórica e metodológica para o estudo de EOA, mais especificamente a perspectiva da aprendizagem social (GHERARDI; NICOLINI, 2001; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Muito embora a perspectiva da aprendizagem social seja amplamente conhecida nos estudos em AO, ela ainda é pouco explorada nas pesquisas em OA (ÖRTENBLAD, 2018). Dessa forma, é importante destacar que adotar a perspectiva da aprendizagem social como lente teórica é assumir que: a) a unidade de análise da aprendizagem é a coletividade e não os indivíduos; b) a aprendizagem é entendida como uma atividade social e cultural; e c) a aprendizagem é dependente do seu contexto (ÖRTENBLAD, 2013, 2018).

A opção pela lente teórica das práticas sociais e da aprendizagem social para o estudo das EOA se dá a partir da necessidade de olhar para as práticas

organizacionais e o que as pessoas fazem quando elas interagem no cotidiano de suas atividades, pois é nas interações sociais e nas práticas (re)produzidas pelos atores sociais que a aprendizagem ocorre (ELKJAER; MOSSFELDT NICKELSEN, 2019).

Meu objetivo geral nesta pesquisa é **analisar como a prática de autoavaliação atua enquanto elemento modulador da aprendizagem da escola**. Para isso, meus objetivos específicos são os seguintes:

- (i) Compreender as formas de aprendizagem que existem na escola;
- (ii) Investigar as possibilidades de autoavaliação da escola;
- (iii) Compreender como se dá o processo de mediação da autoavaliação na aprendizagem da escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do estado da Paraíba no Nordeste brasileiro. Nos últimos anos, o governo estadual na Paraíba tem lançado mão de diversas políticas de gestão por desempenho (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020), assim como também tem apresentado um viés economicista, explicitado principalmente no Programa Escola Cidadã Integral (RODRIGUES; HONORATO, 2020). Durante a pesquisa, a escola vivenciou um processo de transição do modelo de escola regular para o modelo de escola integral, o que acarretou um processo de mudança de práticas e adoção de novos modelos de gestão escolar. Além disso, vale ressaltar que conduzi a pesquisa durante a pandemia causada pelo Covid-19, o que também causou diversos processos de mudanças nos modos de fazer da escola.

A partir disso, busco contribuir para o campo da administração, gestão educacional/gestão escolar e estudos organizacionais em três pontos principais: o primeiro deles é ampliar as possibilidades de se pensar a gestão escolar/educacional para além dos modelos padronizados focados de maneira excessiva no desenvolvimento de competências exigidas nos *rankings* internacionais de desempenho (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018; LANDRI, 2014a; SAHLBERG, 2016), fomentando uma mudança de práticas na gestão da educação a partir da noção de EOA. Além disso, vale destacar o exercício de encurtar a distância entre Administração e Educação no que se refere à temática da gestão da

educação e a gestão escolar, o que é pontuado como um movimento desejável por alguns autores e que pode fomentar importantes contribuições de ambas as áreas.

O segundo está em propor uma reflexão sobre o tema de OA. Nessa reflexão, procuro mover a discussão sobre OA de um lugar comum na academia, que é a noção de OA como algo prescritivo de um ideal de organização e que entende o conhecimento exclusivamente como um recurso de vantagem competitiva, para uma ideia de OA ancorada na perspectiva de aprendizagem a partir das Teorias da Prática. Esse esforço contribui para buscar preencher uma lacuna dos estudos em OA, que é a ausência de pesquisas que se proponham a investigar a aprendizagem das organizações a partir da perspectiva da aprendizagem social (ÖRTENBLAD, 2018).

O último ponto está na minha proposta de estudar as EOA, o que comunga com um movimento que tem feito parte da agenda de diversos autores (KOOLS; STOLL, 2016; STOLL; KOOLS, 2017; HARRIS, JONES, 2018) e de vários países, como Holanda, Noruega e País de Gales, além de agências como a OCDE (KOOLS; STOLL, 2016; OECD, 2018) e a *Australian Concil for Educational Research* (ACER) (ACER, 2016). No entanto, a proposta que coloco é a partir de uma perspectiva que se propõe a estudar os fenômenos educacionais como eles acontecem. Assim, contribui para a compreensão de que a aprendizagem das organizações não é um processo linear e que pode envolver elementos como conflito, tensões e contradições (VINCE, 2018), superando o aspecto idealístico e prescritivo predominante nos estudos que possuem influências da área de negócios (ÖRTENBLAD, 2013).

Para além desta introdução, organizei a tese da seguinte maneira: na seção 2, apresento o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo a partir da gestão da educação e de OA; na seção 3, relato o percurso e os procedimentos metodológicos adotados; na seção 4, apresento e discuto os resultados que emergiram a partir da análise e após o meu contato com o campo investigado; na seção 5, apresento algumas reflexões a partir dos resultados da pesquisa, no sentido de discutir como os achados da investigação contribuem para a confirmação do argumento de tese; e, por fim, na seção 6, apresento as considerações finais do trabalho, como os objetivos da pesquisa foram alcançados, principais contribuições e limitações da pesquisa, assim como sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na construção da presente seção, busco articular perspectivas teóricas sobre a noção de EOA a partir dos campos da gestão educacional e dos estudos organizacionais. Ao mesmo tempo que considero essa articulação necessária para uma compreensão ampliada do fenômeno, entendo também que é um desafio na posição de pesquisador devido ao caráter interdisciplinar que esse esforço assume.

Justifico o caráter interdisciplinar desta pesquisa pela multiplicidade de perspectivas teóricas integradas a partir de diferentes campos do conhecimento que se dedicam a estudar a gestão da escola e sua aprendizagem nos estudos organizacionais. Quando essas questões se entrelaçam, faz-se necessário que o pesquisador transite por diferentes caminhos na busca de articular uma compreensão ampliada do fenômeno.

Estudar EOA não é apenas importar para a escola perspectivas da Administração e da AO, mas sim compreender que essas articulações fazem parte de um processo de criação de um novo campo de estudos, possuindo seus aspectos idiossincráticos que, por vezes, diferem das ideias estabelecidas nos campos originários. Bakker (2019, p. 443) coloca o desafio que existe na aprendizagem de novos conceitos, técnicas de pesquisa e apropriação da literatura, no entanto, ao mesmo tempo destaca que “[...] a pesquisa interdisciplinar é difícil, mas os resultados podem valer a pena para aqueles comprometidos o suficiente para vê-la completamente.”.

Dessa forma, estruturei esta seção de referencial teórico em três tópicos principais: (1) educação, gestão educacional e gestão escolar, que busca enfatizar como as diferentes visões sobre educação e sobre organização escolar influenciam nas perspectivas concorrentes sobre políticas educacionais e gestão da educação; (2) como as perspectivas gerencialistas sobre a educação têm ganhado espaço nas políticas educacionais, influenciando a forma de atuação dos sistemas de ensino e das instituições educacionais, pautando-se a partir de uma lógica de avaliação mais voltada ao desempenho, mérito e *accountability*, e menos dedicada à melhoria dos problemas locais de cada escola; e, por fim, (3) um esforço de articulação de uma proposição de OA a partir da epistemologia das práticas sociais e, mais

especificamente no contexto escolar, como a autoavaliação pode ajudar a se pensar a escola a partir dessa perspectiva.

2.1 EDUCAÇÃO, GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção, inicialmente, busco apresentar algumas perspectivas filosóficas e sociológicas sobre a educação no sentido de apontar que a noção de educação e como ela deve ocorrer é algo permeado de concepções concorrentes que influenciam por diversos fatores contextuais e temporais. Mesmo entendendo que existem contribuições muito ricas a partir de outras áreas do conhecimento, optei por enfatizar perspectivas que buscam mostrar como existem diferentes visões de mundo sobre a escola e o seu papel na sociedade e que, por sua vez, têm grande influência na organização da escola, currículo, avaliação, gestão etc. Após isso, apresento uma discussão sobre o campo da gestão educacional e gestão escolar a partir dos seus diferentes paradigmas.

2.1.1 A escola e a sociedade

Ao longo da história, diversos autores (BOURDIEU; PASSERON, 2008; DEWEY, 1976; DURKHEIM, 2007; FREIRE, 2014; SAVIANI, 1999) dedicaram-se a pensar sobre a educação e o seu papel na sociedade a partir de diferentes áreas do conhecimento — Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Economia, Psicologia, dentre outras —, bem como a partir de diferentes concepções de mundo.

O interesse por diversas áreas na educação evidencia a complexidade desse fenômeno. Não há como pensar em uma proposta para gestão escolar ou gestão da educação que esteja “descolada” do seu entorno ou de concepções sobre como a escola e a educação atuam em uma sociedade. Dessa forma, entender os modelos educacionais e a sua gestão passa pela compreensão dos processos sociais e sobre qual o papel a educação e a escola assumem para uma sociedade.

A educação, no senso comum, é associada como um resultado do processo de escolarização (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018; SHUJAA, 1993). No entanto, é importante destacar que educação e escolarização não necessariamente são sinônimas, o que implica dizer que diversas pessoas ao longo

das suas vidas podem ser educadas a partir de outros espaços que não sejam o ambiente escolar (KEMMIS; EDWARDS-GROVES, 2018; SHUJAA, 1993).

A escolarização trata-se de um processo formal e institucional de educação em que a maioria das pessoas passam durante a vida, na qual a escola, como conhecemos hoje, é um desses espaços — dentre outros, como pré-escolas, universidades, centros de formação profissional etc. — onde a aprendizagem ocorre (KEMMIS; EDWARDS-GROVES, 2018). A educação também pode ocorrer a partir de outros processos de aprendizagem, como o treinamento, a socialização e a doutrinação. Essa diferenciação é destacada por Kemmis e Edwards-Groves (2018):

- a) o **treinamento** é pensado no sentido de inculcar habilidades e competências para execução de tarefas que já são bem conhecidas e estabelecidas (por exemplo, treinamento para o uso de alguma ferramenta ou software etc.);
- b) a **socialização** refere-se ao conjunto de conhecimentos, normas sociais e de comportamento que adquirimos pela participação social (por exemplo, tradições, costumes etc.);
- c) a **doutrinação**, por sua vez, refere-se à difusão de conhecimentos e crenças limitadas, tendenciosas e, por vezes, irracionais.

A educação também pode ser considerada como mais ampla do que esses processos, pois avança no sentido de possibilitar ao educando ir além do conhecimento já estabelecido, para além do que se aprende a partir da convivência social e com capacidade de raciocinar sobre o que é tendencioso, falso ou irracional (KEMMIS; EDWARDS-GROVES, 2018). No entanto, não significa dizer que a educação não aconteça nesses espaços, mas sim que ela pode acontecer para além de espaços formais.

Sobre as diferentes concepções de educação, diversos autores buscaram sistematizar as principais correntes acerca do que se compreende como a educação é ou deveria ser. Gadotti (2003), por exemplo, faz uma apresentação a partir do que ele chamou de “História das ideias pedagógicas” destacando as principais abordagens sobre a educação, desde o período grego/romano até os dias atuais. Por sua vez, Saviani (1999) apresenta um conjunto de perspectivas que o autor divide em **teorias críticas** — que compreendem a educação sob uma perspectiva de equalização social,

assim superando a marginalidade — e **não críticas** — que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo reforçam a condição de marginalidade — que o autor organiza a partir da problemática da marginalidade do processo educacional.

Enquanto Gadotti (2003) apresenta uma perspectiva mais histórica das perspectivas educacionais, Saviani (1999), por sua vez, faz uma análise mais ontológica dessas abordagens. A partir dessas análises, é possível perceber que, ao longo do tempo, a noção de educação que construímos se dá a partir da ocorrência de concepções diferentes de educação que coexistem de maneira concorrente e que de certa forma influenciam na forma e no papel que a escola e outros espaços de educação assumem na sociedade.

Apesar das ricas contribuições de diversas áreas do conhecimento para construir o que entendemos como educação, nesta seção irei enfatizar algumas contribuições do campo filosófico e sociológico (BOURDIEU; PASSERON, 2008; DEWEY, 1976; DURKHEIM, 2007; FREIRE, 2014), com o intuito de agregar algumas das concepções que buscam pensar a relação escola-sociedade. Meu intuito não é fazer uma revisão extensa sobre diferentes concepções de educação nem buscar compará-las — é de se observar que essas perspectivas partem de momentos históricos e contextos geográficos distintos —, mas contextualizar como essas filosofias concorrentes influenciam os diferentes debates contemporâneos sobre como a educação precisa ser, o que ela deve atender e, conseqüentemente, sua gestão.

Durkheim (2007), por exemplo, discute uma perspectiva de educação mais conservadora que tem como objetivo manter um estado de coesão social. O autor defende que nem todos na sociedade podem se dedicar ao mesmo gênero de vida. Dessa forma, os indivíduos devem exercer suas funções que vão ser diferentes e seguirão as suas respectivas aptidões. Durkheim (2007) argumenta que é inútil pensar que educamos os nossos filhos da maneira que queremos, pois cada sociedade, em seu determinado ponto de desenvolvimento, impõe aos indivíduos aspectos conformadores no que se refere aos costumes, valores, ideias etc. Para exemplificar, o autor resgata como as sociedades antigas — grega, romana e da Idade Média — formavam o seu povo dentro de um objetivo comum de manutenção da coesão social

vigente. Assim, o autor defende a educação como um processo social pelo qual o indivíduo enquanto ser social é resultado da sociedade em que ele vive.

Dewey (1976) advoga, em contraponto à escola tradicional, que, por meio da experiência, o educando pode fomentar o seu desenvolvimento contínuo e não apenas reproduzir conhecimentos. No entanto, o autor chama a atenção que nem toda a experiência é educativa. Uma experiência considerada como “deseducativa” é aquela que por ventura possa parar ou distorcer o desenvolvimento para experiências futuras. Nesse sentido, Dewey (1976) chama a atenção que, na escola tradicional, a maior parte das experiências, tanto por parte dos alunos quanto dos mestres, são experiências ruins, o que não contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

Por sua vez, Bourdieu e Passeron (2008), a partir de uma perspectiva mais crítica, utilizam o conceito de violência simbólica para representar o processo de imposição arbitrária da cultura e dos grupos dominantes em diversos espaços, inclusive na escola. Os autores compreendem a ação pedagógica — que ocorre no espaço de uma instituição escolar — como um elemento de reprodução das estruturas sociais dominantes por meio da violência simbólica, conseqüentemente contribuindo com a manutenção das desigualdades.

Freire (2014) destaca o processo educativo “tradicional” como um meio de perpetuação da opressão por parte das classes dominantes, o que de certa forma tem ligação com o conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2008). O autor faz uma crítica à concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação dos educandos é receber as informações transmitidas pelo professor e “arquivá-las”. Nesse sentido, Freire (2014) defende a necessidade de uma teoria da ação dialógica que estimule a reflexão ativa e crítica como forma de emancipação do sujeito.

Kemmis e Edwards-Groves (2018) são autores contemporâneos que defendem uma perspectiva de educação que tem bastante influência das ideias advindas do filósofo Aristóteles. Para os autores, o senso de educação deve ser o de: (a) desenvolver e formar indivíduos com conhecimento, capacidades e caráter para viver “boas vidas”; e (b) formar e desenvolver uma “boa sociedade”. Por “boas vidas”, os autores entendem aquelas comprometidas com o bem da humanidade; por sua vez, “boas sociedades” são entendidas por eles como aquelas nas quais o bem comum é o seu principal valor.

Kemmis *et al.* (2014a) partem de uma visão de educação como o processo pelo qual crianças, jovens e adultos são iniciados em formas de compreender, modos de agir e formas de se relacionar uns com os outros e com o mundo, o que promove autoexpressão individual e coletiva, autodesenvolvimento individual e coletivo e autodeterminação individual e coletiva que são orientados para o bem individual e coletivo.

Frente a essas diferentes concepções sobre a educação, Saviani (2007) considera que, em linhas gerais, as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica/produtivista, concepção crítico-reprodutivista e concepção dialética. Para elucidar o conteúdo dessas concepções, algumas das quais comecei aqui a discussão, a seguir apresento uma breve descrição de cada uma delas:

- a) Para a concepção **humanista tradicional**, cabe à educação a missão de formar (ou conformar) cada indivíduo a partir da essência ideal e universal que caracteriza o ser humano. É também conhecida como a pedagogia tradicional e possui uma vertente leiga e outra religiosa. Essa perspectiva apresenta uma centralidade do conhecimento na pessoa que o transmite, no caso, o professor;
- b) A concepção **humanista moderna** não considera os homens na sua essência universal, mas na sua essencial real. Assim, eles são compreendidos como seres inacabados. Essa concepção compreende os indivíduos a partir das suas situações de vida e das interações com os seus pares, ou seja, como parte da sociedade em que eles estão inseridos;
- c) A concepção **analítica**, também conhecida como produtivista, possui uma tendência a considerar os fins da educação. Tem como principais pressupostos: a neutralidade, objetividade e positividade do conhecimento;
- d) A concepção **crítico-reprodutivista** entende que a educação é um meio de reprodução social e não de transformação da sociedade. Além disso, tende a busca por explicar os mecanismos sociais que conduzem a educação a exercer a função de reprodução dos padrões culturais vigentes e das relações sociais dominantes;

- e) Na concepção **dialética**, a educação é vista como um elemento de mediação da prática social. No seio da prática social é onde ocorrem as interações e é por meio dela que são identificadas e suscitadas as problematizações, os encaminhamentos e soluções, bem como a incorporação desses elementos para a vida dos alunos.

Dessa maneira, a escola é um dos espaços e possibilidades em que a educação pode acontecer. Por ser um sistema institucionalizado que é presente e sedimentado em muitas sociedades em todo o mundo e ao longo da história, a escola/escolarização pode às vezes ser educacional, mas tal resultado não pode ser dado como garantido (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018).

Nesse sentido, os dois termos, escola e educação, são e precisam ser tratados como distintos. A conveniência de assumir os termos como sinônimos ignora que, na prática, a escolarização pode ser um processo “antieducacional”. No entanto, a tentativa de se produzir formas de escolarização que sejam também educacionais é um esforço diário dos profissionais da educação (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018).

As análises e concepções apresentadas sobre educação possuem em comum a ligação entre educação e a sociedade, seja via espaços informais ou formais de educação, como a escola. Se para alguns autores a educação e a escola são considerados como agentes de transformação da sociedade, por sua vez, outros defendem que a educação e a escola atuam como reprodutores da estrutura social, conseqüentemente das condições de desigualdade e marginalidade.

A partir da exposição de diferentes concepções sobre educação apresentadas por mim, é possível destacar a pluralidade de ideias que permeiam o campo da educação e que influenciaram e influenciam o modo como políticas educacionais são pensadas. Nesse sentido, é possível perceber a existência de várias possibilidades educacionais e como elas se colocam para entender esse fenômeno para além do espaço escolar, bem como o porquê de se adotar uma perspectiva em detrimento de outra na educação, assim como de seus modelos de gestão. Também é possível (re)pensar os papéis que aluno e professor podem/devem assumir, os objetivos educacionais, a função de espaços de educação formais e não formais, dentre outras possibilidades.

2.1.2 O campo da Gestão Educacional

A administração educacional ou gestão educacional como campo do conhecimento nasce a partir de dois territórios principais: as ciências da educação e as ciências da administração. Por conta de certa dicotomia estabelecida entre as disciplinas, apenas nas últimas décadas tem se firmado como área de estudo científico (BARROSO, 2005). Particularmente, a Administração tem contribuído para o desenvolvimento do campo da gestão educacional, seja na concepção, implementação e avaliação de políticas ou até mesmo na análise e implementação de rotinas e processos burocráticos (gestão eficiente de recursos) na gestão das escolas e sistemas de educação.

No que tange à gestão do cotidiano escolar e das políticas educacionais, diversos autores têm destacado o papel da gestão como elemento fundamental no desempenho de professores e estudantes no processo educacional (ABRUCIO, 2010, 2018; LEITHWOOD; PATTEN; JANTZI, 2010). Nesse sentido, destaco a importância da gestão para a melhoria da qualidade do ensino dos sistemas educacionais e das unidades de ensino (escolas, universidades etc.).

O campo da administração educacional é amplo e atua em vários níveis do sistema educacional. Assim, é necessário definir alguns conceitos *a priori*, que são: política educacional, gestão da educação e gestão escolar.

Por política educacional, entendo que é o conjunto de políticas públicas voltadas para avaliação de demandas, proposição de iniciativas e implementação de ações no campo da educação em níveis nacional e local. Geralmente fala-se em “políticas” — no plural — pelo fato de a política educacional ser constituída de várias políticas — por exemplo, de educação infantil, educação básica, jovens e adultos, educação superior — e que, por sua vez, podem se desdobrar em outras políticas (VIEIRA, 2007).

No âmbito das políticas educacionais, podemos citar a importância da LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE). A LDB vigente é de 1996, no entanto, passou por algumas atualizações ao longo dos anos. Conhecida como a lei magna da educação nacional, proporcionou avanços e é tida como principal diretriz organizadora do sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 2019).

Por sua vez, o PNE trata-se de um plano decenal, previsto na constituição, que desempenha uma função de articulação entre os entes federativos para a definição de diretrizes, metas e estratégias para a manutenção de desenvolvimento da educação em diversos níveis (BRASIL, 1988). O PNE (2014-2024), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, contém um total de 10 diretrizes, 20 metas e suas respectivas estratégias (BRASIL, 2014). Dentre as principais estratégias do PNE (2014-2024) destaca-se a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem impactado em mudanças diretas nos currículos escolares, na formação de professores e nos processos de avaliação das escolas e dos sistemas de ensino (AGUIAR; DOURADO, 2018).

A gestão da educação refere-se a um conjunto de atividades desempenhadas por diferentes instâncias de governo (ministérios, secretarias, gerências regionais etc.) no sentido de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo com base nas diretrizes nacionais de educação (LÜCK, 2017; VIEIRA, 2007). Assim, gestão educacional compreende a: a) formulação de políticas e planos institucionais; b) concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares; c) execução, monitoramento e avaliação das atividades relacionadas ao ensino; e d) administração de recursos financeiros, materiais e tecnológicos (SANDER, 2007).

Por fim, a gestão escolar ou administração escolar situa-se no ambiente das instituições escolares. Nesse sentido, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é responsabilidade da gestão escolar elaborar e executar sua proposta pedagógica, a gestão de pessoal (professores, corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio), gestão de recursos financeiros e materiais (verbas, prestação de contas, infraestrutura), apoio pedagógico, assim como promover a integração entre escola, família e comunidade (VIEIRA, 2007).

Ainda que cada definição destaque os níveis de atuação da gestão — as políticas educacionais e a gestão da educação numa perspectiva mais ampliada, e a gestão escolar com foco mais específico nas escolas —, é preciso destacar que a visão que adoto neste trabalho não considera que a escola é apenas um espaço de execução de políticas, nem tampouco que o fazer política educacional e a gestão da educação deva acontecer de forma linear ou *top-down*.

Um exemplo da interrelação entre os diferentes níveis da gestão educacional é a execução PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que se trata de uma política de descentralização de recursos financeiros da educação. No PDDE, são destinados recursos suplementares para custeio e manutenção das escolas públicas de educação básica de ensino regular e especial. O principal objetivo do programa é garantir melhoria da infraestrutura física e pedagógica e de necessidades locais das escolas a partir de processos mais autônomos, participativos e sem intermediários (BITENCOURTH; GOMES; CAMARGO, 2020). Nessa política pública de financiamento da educação é possível observar como uma estratégia de distribuição de recursos se relaciona diretamente com a gestão de recursos no espaço escolar.

A Figura 1, a seguir, apresenta como os diferentes níveis da administração da educação se relacionam, desde o nível da formulação das políticas até o nível de execução.

Figura 1 – Campos da Administração Educacional



Fonte: Elaborada por mim.

O entendimento que adoto nesta pesquisa é de que a escola é um espaço tanto de surgimento das políticas — *policy enactment* — quanto de formulação de suas próprias políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço para a formulação e adaptações das políticas e ações com base nas suas demandas específicas de seu contexto situado. Autonomia, nesse

sentido, não significa independência, pois como mostra a Figura 1, cada escola, ainda que com as suas especificidades, faz parte de um sistema educacional maior.

Nesta pesquisa, meu foco de estudo será a gestão escolar. É possível encontrar na literatura algumas divergências epistemológicas e teóricas estabelecidas a partir de diferentes paradigmas sobre a concepção de gestão escolar, seus objetivos e como esta deve atuar para o ambiente escolar e para a educação como um todo. Nesse sentido, na próxima seção, buscarei discutir os diferentes paradigmas da gestão escolar e situar como me posiciono em relação a esses paradigmas.

2.1.3 Paradigmas da gestão escolar

Uma primeira discussão paradigmática existente é quanto ao uso do termo gestão escolar ou administração escolar que, ora tratados como sinônimos (PARO, 2010), ora com diferentes significados (LÜCK, 2017), não são apenas simples nomenclaturas, mas são carregados de sentidos atribuídos por pesquisadores e atores ao longo da construção do campo.

Uma dessas correntes defende a distinção dos termos administração escolar e gestão escolar a partir de uma noção de evolução pragmática (LÜCK, 2017). O termo administração escolar estaria relacionado à primeira fase dos estudos sobre administração educacional, que possuía raízes muito fortes nos estudos da administração clássica. Por outro lado, o termo gestão escolar representa uma evolução da concepção de gestão do espaço escolar, superando uma visão restrita aos aspectos técnicos e formais da organização escolar e passando a considerar os aspectos políticos e sociais.

Por sua vez, outra perspectiva defende a utilização dos termos gestão escolar e administração escolar como sinônimos, a partir de uma visão de administração como mediação para o alcance de fins determinados, independentemente da natureza do que é administrado (PARO, 2010). Dessa forma, o fato de haver uma distinção entre atividades “administrativas” (direção, gestão de recursos, gestão de pessoas, atividades de secretaria) e “pedagógicas” (ensino, avaliação, planejamento) estabelece uma dicotomia, como se essas atividades estivessem relacionadas a fins distintos. Adotar uma concepção de administração a partir da noção de mediação

implica em assumir que todas as atividades empreendidas para o alcance do fim educacional, sejam elas ditas como “pedagógicas” ou não, envolvem administração.

Particularmente, nesta pesquisa adoto o termo gestão escolar por ser o mais utilizado na literatura, bem como nos espaços de atuação, como escolas, secretarias etc. No entanto, assumo uma postura que busca evitar posições dicotômicas, por entender que, na prática, essas atividades coexistem somando-se a outras atividades que juntas compõem o que entendemos como a prática da gestão escolar.

Para além das questões envolvendo as nomenclaturas, a gestão escolar enquanto campo também apresenta diferentes concepções de mundo representadas por díspares escolas de pensamento. A literatura apresenta a predominância de dois paradigmas principais composto pelos autores da **escola clássica** e os da **escola crítica** (SOUZA, 2017), também classificados como paradigma **empresarial** (liberal) e o da **especificidade da escola** (RUSSO, 2004), respectivamente.

O paradigma da escola clássica é composto pelos autores pioneiros do campo (LEÃO, 1945; RIBEIRO, 1978; TEIXEIRA, 1968) que possuem um papel fundamental na consolidação acadêmica do campo da gestão escolar, sobretudo com a qualificação da administração escolar — termo mais utilizado nos primeiros trabalhos — como campo de atuação, bem como com a preocupação com a qualificação técnica e instrumental dos dirigentes educacionais e escolares (SOUZA, 2017).

O que esses autores têm em comum é a forte influência dos princípios da administração clássica e moderna. Na primeira metade do século XX, há um movimento de ampliação do atendimento educacional para a população, o que tornava o processo de administração da educação uma atividade mais complexa, por sua vez, exigindo uma maneira “moderna” de administrar (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Nesse sentido, na necessidade de validar suas ideias para a prática administrativa escolar, os autores do campo adotaram como referência as bases científicas da administração científica a partir dos padrões de eficiência e produtividade empresarial (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Outro elemento em comum nos trabalhos da escola clássica é a visão central do gestor escolar como figura central na gestão das organizações escolares, bem como responsável pela garantia das condições de desenvolvimento da educação nesses espaços. Além disso, no que se refere à produção científica, é comum ao

período a elaboração de ensaios e estudos prescritivos que tinham como objetivo apoiar os profissionais que atuavam na direção das escolas do país (SOUZA, 2017).

No Brasil, o pensamento da escola clássica teve grande presença até as décadas de 1970 e 1980. No entanto, a partir da década de 1980, inicia-se um movimento crítico como perspectiva analítica da gestão escolar a partir de autores como Arroyo (1979), Félix (1984) e Kuenzer (1984). Nos Estados Unidos, um movimento conhecido por *New Movement* foi responsável por fomentar um debate no sentido de pensar e construir uma teoria específica e própria da administração educacional que superasse as generalizações do conhecimento em administração que era adotado na gestão educacional (BARROSO, 2005).

A principal crítica desses autores é contra o pensamento vigente sobre a educação até então e a valorização ao aspecto técnico da administração escolar. Por esse motivo, esse paradigma também é chamado de paradigma da especificidade da escola (RUSSO, 2004), pelo fato de defender uma ideia de gestão escolar que considere os elementos idiossincráticos da escola enquanto organização, que por sua vez diferem das especificidades das empresas.

Nesse sentido, a partir dos estudos críticos, o campo da gestão escolar passa a fomentar debates até então pouco discutidos, como a democratização da gestão das escolas. Alguns pontos em comum entre os autores da escola crítica podem ser identificados: a) crítica ao modelo de organização e de gestão das escolas dominantes até então (escola clássica); b) trabalhos teóricos, o que se reflete numa tentativa de mudar a prática a partir de proposições de como a escola deveria funcionar; c) partiam do pressuposto de que o modelo dominante contribuía para manutenção das condições sociais, econômicas e políticas da sociedade da época; e, por fim, d) crítica à figura do diretor como um tecnocrata (SOUZA, 2017).

Em revisão da literatura sobre gestão escolar (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018; SOUZA, 2006), é possível destacar uma produção acadêmica centrada na temática da gestão escolar democrática e outros temas, como direção escolar, qualidade do ensino e processos e instrumentos de gestão em geral. Apesar de, no âmbito da teoria, a literatura indicar — sobretudo a partir dos anos de 1980 e 1990 — uma transição paradigmática sobre a concepção de gestão escolar, há uma predominância do aspecto mais gerencialista no que se refere à realidade das escolas (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016; RUSSO, 2004).

Outro aspecto que chama a atenção é a predominância de uma perspectiva binária (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016) e normativa/prescritiva (SOUZA, 2006; SOUZA, 2017) que as pesquisas em gestão escolar apresentam independentemente do paradigma ou escola de pensamento. Essas características ficam expressas em ideias sobre o que a escola possa fazer para ser eficaz (escola clássica) ou para ser democrática (escola crítica), e pouco se atentam para estudar como a gestão das escolas acontece na prática.

Essa postura prescritiva e binária de ambos os paradigmas da gestão escolar é justificada pelo fato de que, ainda que a gestão escolar tenha desenvolvido um corpo crítico, o campo acabou conservando uma maneira de se pensar a construção do conhecimento que tende a ser mais normativa do que estudos que visam compreender como a gestão acontece no seu cotidiano (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016). Dessa forma, apesar de ter consciência de que a ciência também modifica o mundo a partir de proposições, teses e hipóteses (SOUZA, 2017), é necessário considerar o avanço para concepções teóricas e metodológicas que considerem o caráter complexo da gestão escolar a partir de seu contexto (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

O elemento contextual é importante para a análise da gestão escolar, pois permite compreender a escola a partir da sua realidade, assumindo as especificidades do cotidiano da gestão das escolas. Ainda que ela seja estudada enquanto uma organização, é preciso considerar que as escolas são parte do todo social (LIBÂNEO, 2018) ou ainda que são formadas por uma “textura” de práticas sociais (MOURA; BISPO, 2021). Isso significa dizer que, além das condições internas de funcionamento, existe uma série de fatores econômicos, sociais e políticos que influenciam a forma como a escola acontece em seu contexto.

2.2 EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO: O GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR

O Brasil, nos últimos anos, vem traçando diversos debates no que tange à gestão e à qualidade da educação. Especificamente no ensino básico, discutem-se diversas reformas, por exemplo: reforma do ensino médio, mudanças no currículo, educação em tempo integral, adoção de exames padronizados de avaliação da

educação e índices de desempenho, dentre outros, visando a melhoria dos resultados educacionais. Tais reformas quase sempre entram em um debate em que se discute se as políticas de educação devem adotar posições de ordem neoliberal ou progressista.

É necessário considerar que não existe uma solução perfeita, pois os problemas educacionais em grande parte não estão restritos ao interior da escola. Com isso, tampouco a escola por si só consegue eliminar problemas que são reflexos da sociedade (DUBET, 2004). Ambas as perspectivas, liberais e progressistas, apresentam suas limitações e precisam considerar os aspectos contextuais que influenciam no desempenho educacional. No entanto, nas últimas décadas, é possível identificar um fortalecimento de um viés mais instrumental que tem impacto sobre as políticas educacionais e a gestão das escolas.

Essas políticas atuam no sentido de “modernizar” a educação e “elevar os padrões” dos resultados educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). São esforços que fazem parte de um GERM (SAHLBERG, 2016), orientado pela busca de melhores resultados e desempenho acadêmico, tendo a avaliação como um elemento importante dessas políticas.

A influência dessa visão tecnicista/gerencialista pode ser atribuída por uma sucessão de modelos que se refletiram na tentativa de “dar cara/forma” à Administração Pública, partindo principalmente pela adoção de técnicas e orientações oriundas da gestão privada. O *New Public Management* (NPM), movimento forte no fim dos anos 1980 e início dos 1990, parte principalmente dessa lógica de adoção de técnicas tidas como “validadas” no mercado que poderiam simplesmente ser adotadas da gestão do Estado. De maneira semelhante, anteriormente, o modelo burocrático teve como um dos objetivos tentar reduzir os efeitos da pessoalidade, do patrimonialismo e do coronelismo (apesar de ainda se mostrarem presentes no contexto brasileiro).

Esses movimentos buscam incorporar aspectos da gestão das empresas privadas no sentido de propor melhorias para a gestão pública de uma maneira geral, bem como para a gestão da educação. No contexto educacional, essas iniciativas e suas proposições de reformas na educação têm como objetivo, sobretudo, o desenvolvimento de melhores resultados nos processos de aprendizagem dos estudantes por meio da elevação dos resultados educacionais.

Para além da incorporação de novas práticas de gestão, há também a introdução de uma série de modelos que buscam introduzir alternativas, como as Parcerias Público-Privado, *Charter Schools*, sistemas de *Vouchers* e Organizações Sociais (MENDES *et al.*, 2015). Além disso, há um grupo de outros atores, como as grandes editoras, produção de material didático, consultorias e assessorias, formação docente, dentre outros, que figuram como alternativas para a melhoria dos resultados educacionais.

Diversos autores destacam o impacto desse processo de gerencialismo nas políticas educacionais em diversos países, como Brasil (OLIVEIRA, 2019), Portugal (VISEU; CARVALHO, 2019), Itália (GRIMALDI; SERPIERI; TAGLIETTI, 2015; LANDRI, 2009) e Espanha (VERGER; PAGÈS, 2019). Essas reformas têm impactado diretamente as políticas educacionais, bem como a gestão das escolas, por meio da introdução de modelos de governança baseados nas ideias de *performance*, competitividade, autonomia e *accountability*³ das escolas, professores e gestores escolares (OLIVEIRA, 2015; VISEU; CARVALHO, 2019).

Essas características podem implicar em aspectos como: (a) dificuldade de colaboração entre as redes educacionais, tendo em vista o caráter competitivo entre escolas, sejam da rede pública ou privada; (b) adequação de currículos e métodos de ensino-aprendizagem voltados para as principais disciplinas exigidas pelos exames padronizados em detrimento de outras linhas de formação (por exemplo, artes, música, esportes etc.); (c) a adoção de modelos de gestão que não considerem o caráter peculiar e local da gestão da educação e das organizações escolares; (d) responsabilização das escolas e professores pelo desempenho dos alunos (SAHLBERG, 2016).

Diversos autores no Brasil (KRAWCZYK, 2014; PASSADOR; SALVETTI, 2013) e no exterior (KEMMIS *et al.*, 2014a; SAHLBERG, 2016) têm apontado para os cuidados ao se encaminhar a educação básica para essas práticas “padronizadas” de políticas educacionais. Os efeitos podem ser diversos e, além disso, tendem a formatar as políticas de educação para atingir bons resultados nos exames de avaliação da educação que, na sua grande maioria, priorizam o desempenho nos testes deixando de lado a concepção mais ampla de educação.

³ Termo em inglês bastante utilizado na gestão pública como sinônimo de transparência ou responsividade.

Evidências apontam que os resultados dos países que adotam as políticas alinhadas ao gerencialismo na educação não necessariamente têm um melhor desempenho, utilizando o PISA como parâmetro de comparação, comparados com outros países (por exemplo, Finlândia, Coreia de Sul), com bons desempenhos e que não estão alinhados totalmente com essas políticas (SAHLBERG, 2016).

Além disso, a excessiva atenção às políticas padronizadas, dados e desempenho pode incidir no risco de relegar aspectos tácitos do ensino-aprendizagem do aluno, bem como da aprendizagem da escola, que são difíceis de ser mensurados e, conseqüentemente, marginalizar circuitos de conhecimentos não orientados para os padrões de mensuração de desempenho (LANDRI, 2014a).

Assim, a educação, na forma como é atualmente conduzida, está cada vez mais sob pressão das políticas educacionais, pelos currículos padronizados e pela busca por resultados (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018). Nesse sentido, Kemmis e Edwards-Groves (2018) argumentam que resgatar o senso de propósito da educação é uma tarefa urgente.

É preciso considerar que as escolas são espaços com características específicas e que, apesar de considerar aspectos de qualquer prática administrativa, também emerge de seu contexto como “[...] uma infinidade de peculiaridades inerentes às suas naturezas educativas, populares e participativas.” (SILVA, 2007, p. 24). Assim, a gestão é compreendida como complexa e pela qual não existe uma forma única de “fazer” (MOURA; BISPO, 2021).

2.2.1 Gestão por Resultados, *Accountability* e Qualidade da Educação

A expansão do acesso à educação no Brasil não foi acompanhada por ideais de qualidade que levassem em consideração as características específicas das escolas e de seus contextos. No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é a principal referência de qualidade do ensino, ao ponto que a imagem de uma boa escola está associada àquelas com os melhores desempenhos ou as melhores colocadas nos *rankings* formados pelos desempenhos dos alunos.

Os exames de avaliação padronizados, tanto nacionais (Prova Brasil e Enem) quanto internacionais (PISA), são instrumentos de mensuração para os índices como

o Ideb, que têm representado o que é qualidade na educação, ou pelo menos o que é considerado como qualidade por parte dos órgãos gestores e avaliadores.

É inegável a importância do Ideb para o debate educacional brasileiro. A adoção desse índice como indicador de qualidade representa uma mudança na preocupação com os resultados da aprendizagem dos estudantes brasileiros, para além das necessidades de ampliação de acesso à educação (SOARES; XAVIER, 2013). No entanto, isso tem influenciado fortemente, tanto o desenvolvimento das políticas educacionais quanto o *modus operandi* das escolas públicas e privadas, afinal, não é difícil visualizar propagandas das escolas que mais aprovam no Enem, ou que têm as melhores notas no Ideb etc.

A gestão por resultados, por exemplo, está presente nas políticas educacionais de diversos países (FAVERO; MEIER, 2013; OHEMENG; MCCALL-THOMAS, 2013) e mais recentemente em algumas reformas em estados brasileiros, principalmente desde meados da década de 90 (SEGATTO; ABRUCIO, 2017), como esforço no sentido de repensar as políticas educacionais vigentes na busca pela melhoria dos resultados educacionais e *accountability*.

Naturalmente, a utilização de um indicador em específico como medida única de qualidade da escola e dos sistemas de ensino — como é o caso do Ideb para a maioria dos sistemas de ensino no Brasil — tende a fazer com que esses agentes busquem a maximização desses resultados (SOARES; XAVIER, 2013).

No entanto, a busca pelo melhor desempenho tendo como referência índices específicos e únicos, sejam nacionais e/ou internacionais, pode resultar em práticas de *gaming*⁴ (SEGATTO; ABRUCIO, 2017) ou “comportamentos organizacionais indesejáveis” (OHEMENG; MCCALL-THOMAS, 2013) que são pouco adequados pedagogicamente e podem gerar disfunções nos sistemas educacionais (SOARES; XAVIER, 2013). Essas práticas podem ser consideradas como movimentos reativos às pressões por atingir metas que acabam desencadeando maneiras de burlar o “sistema” para obter os resultados esperados, pelo menos no que diz respeito aos números.

⁴ Mudança deliberada ou fraude de números com a intenção de melhorar a posição de um indivíduo ou organização, como: controle intencional do desempenho pelos professores ou gestores escolares para que as metas futuras não sejam aumentadas; exclusão da avaliação de alunos que não alcançam o nível adequado e ênfase excessiva em conteúdos e disciplinas que são avaliados (SEGATTO; ABRUCIO, 2017; HOOD, 2007).

A adoção desses valores que associam qualidade aos índices educacionais impacta em uma nova perspectiva acerca do trabalho do gestor escolar e das demandas de suas atividades. O foco na eficiência leva ao aumento da adoção de políticas centradas na lógica da gestão por resultados. Oliveira (2019), analisando o contexto brasileiro, indica que essas políticas baseadas na gestão por resultados têm sido conduzidas de diferentes maneiras e, em muitos casos, apresenta características híbridas de práticas democráticas e ferramentas gerenciais.

O estado da Paraíba, por exemplo, tem lançado mão de diversas políticas de gestão por desempenho (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020) nos últimos anos, assim como também tem apresentado um viés economicista explicitado principalmente no Programa Escola Cidadã Integral (RODRIGUES; HONORATO, 2020). No entanto, considerando o próprio critério de avaliação dessas políticas, o Ideb, essas ações pouco têm avançado nos resultados esperados, principalmente nas séries finais, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵ (2020).

Em um contexto tão desigual como o brasileiro, a padronização de metas de qualidade pode produzir novos desequilíbrios e encobrir necessidades particulares dos mais diversos contextos existentes no nosso sistema educacional (VILLANI; OLIVEIRA, 2018). Não pretendo aqui condenar a adoção dessas práticas nem tampouco diminuir o mérito dos exames de avaliação — entendo que são importantes estrategicamente para avaliar o desempenho, elaborar diagnósticos e traçar metas e estratégias —, mas busco refletir acerca de como essas práticas influenciam as noções sobre como a gestão da educação é pensada em diferentes contextos e como elas consideram a real complexidade e o caráter idiossincrático das diferentes escolas, regiões e países.

Alguns aspectos tácitos do ensino-aprendizagem, bem como alguns elementos do processo educacional — dentre eles, a gestão — podem ser diferenciais para a atuação das escolas e redes, no entanto, são difíceis de ser mensurados (LANDRI, 2014a). Por exemplo, Gallagher-Mackay (2014), na busca de mapear medidas mais amplas de sucesso das escolas, identificou os seguintes domínios como os mais importantes para as experiências escolares dos alunos e para o seu sucesso a longo

⁵ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro (INEP, 2020).

prazo: habilidades socioemocionais, matemática e letramento, saúde física e mental, criatividade e cidadania.

Por sua vez, Favero e Meier (2013), ao estudarem o potencial da autoavaliação por parte dos gestores escolares, professores e pais de alunos para o desenvolvimento da escola, destacam que esses atores podem atribuir importância a algumas características que as avaliações não conseguem medir, porque, por vezes, são considerados sem importância pelos gestores públicos.

Nesse sentido, faz-se necessário uma análise crítica do papel das avaliações por desempenho das escolas como único ou principal método de mensuração de qualidade da educação, no sentido de possibilitar alternativas que considerem os aspectos específicos inerentes ao contexto de cada escola. Além disso, há uma transferência de responsabilidade para os gestores escolares e os professores acerca dos resultados educacionais obtidos, como se esses resultados fossem frutos apenas da competência técnica dos gestores e do corpo docente.

Evidências apontam que grande parte dos gestores escolares se sente responsável pela classificação das escolas nos exames de avaliação externa (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014). No entanto, não se pode creditar essa responsabilidade na gestão das escolas. A escola é influenciada por aspectos sociais mais amplos do contexto que a cerca (OZGA, 2017) e apresentam diferentes capacidades, potencialidades e limites (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Por esse motivo, é preciso cautela em relação à absolutização desses dados provenientes das avaliações externas, pois há uma série de elementos (o que deixam de captar, as formas de coleta de dados e análises etc.) que exigem ponderação na utilização dos dados (OZGA, 2017; VASCONCELLOS, 2014).

A ênfase nos índices de avaliação como determinantes da qualidade tem origem em uma noção de qualidade influenciada por concepções economicistas frequentemente encontradas nas organizações de mercado. Algumas consequências dessas concepções em relação à qualidade escolar são: a) ênfase nos resultados de avaliações externas; b) ranqueamento das escolas em função dos resultados; c) estímulo à competição; d) parcerias com a iniciativa privada; e) repasse de recursos atrelado ao desempenho; e f) repasse das funções do Estado para outros atores (LIBÂNEO, 2018).

Por mais que os índices de avaliação da educação se apresentem como interessantes “termômetros” dos níveis de aprendizagem em algumas áreas, são insuficientes tanto para determinar quanto para resolver o problema da qualidade da escola ou de um sistema de ensino (LIBÂNEO, 2018). É preciso ressignificar os sentidos da avaliação e de qualidade em direção a uma escola de qualidade para todos os seus participantes. Ademais, a qualidade atribuída por um sujeito, por uma comunidade ou por uma população recebe influências de aspectos socioculturais e podem não ser atribuídos de forma equivalente (LUCKESI, 2018).

Assim, é possível dizer que não existe uma única noção de qualidade. Qualidade pode assumir diferentes aspectos a partir das diferentes percepções dos atores da comunidade escolar. Os conceitos de “qualidade negociada” (BANDIOLI, 2004; FREITAS, 2005) e “qualidade social” (LIBÂNEO, 2018; MENDES *et al.*, 2015) são propostas importantes na ressignificação do conceito de qualidade escolar.

Os conceitos de qualidade negociada e qualidade social convergem a partir da noção de qualidade não como algo absoluto, dado *a priori*, mas como algo negociável entre os participantes da comunidade escolar. A partir dessa concepção, a noção de qualidade é algo construído coletivamente de maneira participativa e que tem como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) (FREITAS, 2005).

Esse movimento em busca pela qualidade negociada emerge a partir de uma noção de intencionalidade na transformação das práticas escolares que surge a partir de exercícios de autoavaliação, reflexão e questionamento acerca das práticas vividas pela comunidade externa e interna (MENDES *et al.*, 2015). Os indicadores continuam sendo elementos importantes no processo de promoção da qualidade escolar, no entanto, a partir dessa noção, não representam padrões impostos, mas sim trilhas que orientam a gestão da escola no sentido da realização dos objetivos compartilhados (FREITAS, 2005).

Dessa forma, alguns autores levantam possibilidades contra-hegemônicas de avaliação que buscam valorizar os avanços contínuos da escola e não somente os resultados pontuais nos exames de avaliação externa. Ademais, como destacam Mendes *et al.* (2015), as avaliações pontuais não resolvem a questão da qualidade da educação, pelo contrário, acentuam uma lógica dual entre escolas de “sucesso” e escolas que “fracassam”.

É preciso entender que entre o sucesso e o fracasso existem diferentes estágios de desenvolvimento das escolas. Além disso, ainda que uma escola não obtenha um resultado satisfatório, isso não significa dizer que ela não avançou em relação a seus resultados anteriores ou ainda que tenha melhorado a sua prática cotidiana. Nesse sentido, é preciso desenvolver diferentes olhares para as avaliações que deem novos sentidos às noções de qualidade educacional.

2.2.2 Avaliação em Educação e a Melhoria Educacional

O ato de avaliar, enquanto um ato de investigação, tem por objetivo externar algo sobre a realidade, mais especificamente, a função de revelar a qualidade dessa realidade (LUCKESI, 2018). A avaliação no contexto educacional é uma prática que nasce por volta do século XVII e que se intensifica principalmente a partir do surgimento da escola de massa e da obrigatoriedade do ensino no século XIX (PERRENOUD, 1999).

No campo da educação, por vezes, a avaliação assume características contraditórias que têm o poder de restringir e desenvolver, ao mesmo tempo em que atinge todos os atores do processo educacional a depender do lugar que ocupem nessa prática, ora como avaliadores, ora como avaliados (FREITAS *et al.*, 2017). Avaliar, em maior ou menor grau, cria hierarquias de excelência, de seleção e padrões que certificam a qualidade de algo ou alguém. No entanto, é possível que a avaliação possa também privilegiar um determinado modo de ser e estar no mundo, definir padrões e determinar valores e normas de excelência específicas (PERRENOUD, 1999).

Assim, a avaliação, bem como as políticas de educação, também é influenciada por lógicas e visões de mundo que podem privilegiar alguns aspectos. Perrenoud (1999), por exemplo, discute a avaliação a partir de duas lógicas: uma lógica a serviço da seleção e outra lógica a serviço das aprendizagens. A lógica de avaliação a serviço da seleção está refletida na avaliação que busca estabelecer hierarquia de excelência a partir da comparação e da classificação dos alunos com base nas normas de excelência estabelecidas. Por sua vez, a lógica de avaliação a serviço da aprendizagem baseia-se numa perspectiva formativa, pela qual o processo avaliativo serve como diagnóstico para as intervenções diferenciadas aplicadas a cada aluno.

A lógica seletiva da avaliação é tratada por alguns autores (FREITAS *et al.*, 2017; VASCONCELLOS, 2014) como excludente e reprodutora das desigualdades. Nesse sentido, a avaliação, que deveria ser um elemento de qualificação e gerador de aprendizagem, ao invés disso, acaba sendo um fator de não aprendizagem. Para Vasconcellos (2014), isso ocorre pelo fato de a avaliação ser focada exclusivamente no aluno, não considerando a avaliação no todo nem a autoavaliação.

É comum relacionar a avaliação como um elemento estrito de verificação da aprendizagem em sala de aula, a partir de provas, testes, exames etc., que determinarão se o aluno está apto para seguir em seu percurso acadêmico ou não. No entanto, Freitas *et al.* (2017) destacam a existência de três níveis integrados (Figura 2): a) **avaliação de redes de ensino**, geralmente de larga escala realizada por um país, estado ou município; b) **avaliação institucional da escola**, realizada no âmbito da escola e pela sua comunidade escolar; e c) **avaliação da aprendizagem em sala de aula**, realizada sob a responsabilidade do professor.

Figura 2 – Níveis integrados de avaliação da qualidade escolar



Fonte: Adaptei de Freitas *et al.* (2017).

É importante destacar que os resultados e as ações dos três níveis de avaliação mencionados acima devem estar articulados e interagir entre si (FREITAS *et al.*, 2017). No entanto, o que se observa nas políticas educativas é uma ênfase maior dada à avaliação das redes de ensino (em larga escala) que exerce forte influência incidindo sobre sua forma de gestão das escolas, currículos e políticas docentes, fazendo com que a avaliação institucional (autoavaliação) desempenhe um papel secundário nas políticas educativas (BARRETTO; NOVAES, 2016).

Retomado o debate sobre as lógicas de avaliação (PERRENOUD, 1999), seletiva e com foco na aprendizagem, ainda que a utilização de categorias

dicotômicas possa reduzir ou minimizar a complexidade que envolve o processo de avaliação, é possível expandir esse debate para além da avaliação da aprendizagem em sala de aula. Nas avaliações externas, por exemplo, não é incomum identificar a predominância de uma lógica mais próxima do ranqueamento, da seleção e da classificação, ao invés de uma lógica mais formativa que busque desenvolver a escola. As avaliações externas são instrumentos que medem o desenvolvimento da escola a partir de uma lógica “sucesso x fracasso”, ou seja, desconsidera os esforços e limitações cotidianas, além das características específicas de cada escola.

Diante disso, no âmbito desta pesquisa, defendo a importância de se enfatizar que é no **projeto educativo** que fundamenta-se a capacidade de prover e amparar os avanços de qualidade em educação (BARRETTO; NOVAES, 2016). Assim, a avaliação, em qualquer dos seus níveis, atua como uma parte desse processo de melhorias das práticas escolares e não como um fim em si mesma. Dessa forma, defendo, nesta pesquisa, que avaliação precisa ser entendida como um processo que busca a melhoria das práticas educacionais de cada escola, considerando o seu contexto e não apenas para classificá-las, ranqueá-las ou responsabilizá-las como únicas responsáveis pelo “bom” ou “mau” desempenho.

2.2.3 Autoavaliação: como promover a reflexividade nas/das escolas?

Para esta pesquisa, o enfoque que darei será o da avaliação no âmbito institucional. Diversos autores (BARRETTO; NOVAES, 2016; FRANGELLA; CAMPOS, 2019) apontam para uma pouca expansão da avaliação institucional na educação básica no Brasil. O que se nota é que ainda há uma escassez de estudos a partir de experiências realizadas, bem como a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação estaduais e municipais (BARRETTO; NOVAES, 2016).

Além disso, destaca-se também que ainda não existe uma tradição nas escolas brasileiras de investigação avaliativa sobre si mesmas (LUCKESI, 2018). Dessa forma, uma das dimensões de avaliação precisa ainda ser mais explorada, tanto no debate acadêmico quanto no contexto prático de atuação das secretarias de educação e gestão das escolas.

A autoavaliação é entendida por muitos autores como uma **estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora** (MENDES *et al.*, 2015), como uma

possibilidade de dar outros sentidos à avaliação educacional (FRANGELLA; CAMPOS, 2019), ou ainda como uma **possibilidade de estimular o desenvolvimento de escolas reflexivas** (FREITAS *et al.*, 2017).

A literatura sobre o tema apresenta algumas variações de nomenclaturas sobre autoavaliação. É possível encontrar autores que trabalham a partir do termo “avaliação institucional” (FREITAS *et al.*, 2017), como “autoavaliação” (MENDES *et al.*, 2015) ou como “autoavaliação institucional” (FRANGELLA; CAMPOS, 2019). Ainda é possível encontrar menções em alguns textos ao termo “meta-análise”. No âmbito deste trabalho, esses termos serão tratados por mim como sinônimos, por entender que os objetivos e as definições utilizadas pelos autores convergem com a ideia de que a escola se envolve em um processo de olhar para si no sentido de fomentar uma análise diagnóstica com objetivo de melhoria das suas práticas cotidianas.

Dessa forma, a autoavaliação é entendida como um:

[...] processo desencadeado na escola que implica a participação de toda comunidade escolar e tem como propósitos diagnosticar os pontos fortes e necessidades da instituição com base na coleta sistemática de informações e da reflexão conjunta sobre elas, propor encaminhamento para os problemas detectados e acompanhar sua implementação, buscando a melhoria da qualidade educacional. (BARRETO; NOVAES, 2016, p. 317).

Nesta pesquisa, busco colocar em debate como as escolas podem aprender a partir de suas práticas cotidianas e a partir disso repensar/melhorar a sua atuação. No entanto, é importante que eu destaque que a melhoria de suas práticas não significa alcançar os primeiros lugares nos *rankings* educacionais, mas sim se desenvolver a partir do seu contexto e de suas peculiaridades. Assim, o processo de aprendizagem da escola seria induzido a partir da sua autoavaliação.

Nesse sentido, a avaliação institucional deve ser um processo de busca pela compreensão das diversas partes de uma instituição. O fato de a escola ser um espaço complexo e permeado por relações de poder, conflito e constantes negociações, torna mais difícil o exercício de construção de formas autônomas e reflexivas de avaliação (AFONSO, 2010). No entanto, apesar da dificuldade que envolve esse processo, Dias Sobrinho (2008) argumenta que é necessário haver um esforço de compreensão da globalidade, ademais, esta compreensão ampliada,

contribui no entendimento das partes, assim como serve de base para a melhoria da realidade em foco.

Luckesi (2018) discute a importância da definição das variáveis que a escola deve definir para o processo de autoavaliação. A principal delas estaria relacionada à sua atividade-fim: a aprendizagem satisfatória dos estudantes. O autor ainda menciona outras variáveis importantes, como: espaço físico, mobiliário, recursos profissionais, organização funcional, além de outras possibilidades. No entanto, é necessária também uma abertura para delimitação de variáveis relativas a cada contexto escolar e que correspondam ao que a comunidade escolar considera como fator essencial de qualidade na escola (FAVERO; MEIER, 2013).

A avaliação institucional tem um potencial de promover essa “meta-análise” da escola, afinal, como destacam Barreto e Novaes (2016), a avaliação institucional é: a) um **processo coletivo** que envolve a comunidade escolar na busca de diagnosticar as necessidades da instituição e seus pontos fortes a partir de reflexões conjuntas e de proposição de encaminhamentos para as questões detectadas, buscando a melhoria da qualidade educacional; b) um instrumento que provoca a **reflexão** coletiva dos atores que são membros da comunidade escolar sobre a sua prática e sobre as condições e o contexto em que ela acontece; c) mais do que a adoção de ferramentas técnicas, mas sim o gatilho para uma **mudança** cultural e dos modos de fazer dos atores da comunidade escolar, bem como uma autorrevisão da escola enquanto instituição.

O processo de avaliação externa, mais difundido nos sistemas educacionais, centra-se no dado do desempenho do aluno e do professor que é coletado a partir de exames e testes, mas ignoram a necessidade de que tal dado seja reconhecido como pertencente à escola (FREITAS *et al.*, 2017). Reconhecer que o dado é pertencente à escola é considerar as influências internas e externas de cada escola, características próprias de cada comunidade escolar, potencialidades e limitações.

Ignorar o contexto escolar faz com que essas avaliações se tornem instrumentos de medição, que são importantes também, mas não são sinônimos de avaliação. Como destacam Freitas *et al.* (2017, p. 48) “[...] medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro.”. Dessa forma, implica-se dizer que a avaliação não deve ser apenas um processo de

mensuração do desempenho das escolas, mas sim uma possibilidade de fomentar um processo interno de reflexão que conduza à melhoria das práticas da escola.

Nesta tese, defendo o argumento de que as EOA são aquelas capazes de refletir sobre as suas próprias práticas e não necessariamente aquelas que atendem a um conjunto de dimensões específicas, como aponta boa parte da literatura da área. Para isso, defendo a importância da avaliação institucional como um mecanismo que busque estimular a reflexão individual e coletiva nos participantes do contexto escolar. No entanto, é preciso pontuar dois aspectos críticos: a) avaliação institucional precisa estar alinhada às outras dimensões da avaliação educacional, pois, por si só, a avaliação institucional não garante a melhoria da escola e pode estar submetida aos critérios da avaliação externa; b) os participantes muitas vezes têm dificuldades de apontar os pontos de melhoria quando estes passam pela averiguação de instâncias superiores.

2.3 ESCOLAS QUE APRENDEM: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS TEORIAS DA PRÁTICA

Os estudos sobre EOA têm grande influência, sobretudo, da grande popularidade do tema a partir dos anos 1990. A busca por se tornar uma organização que aprende e que é capaz de se adaptar às instabilidades do mercado era um objetivo perseguido por algumas empresas na busca de se tornarem mais competitivas na sociedade do conhecimento. No entanto, essa proposta acabou se estendendo para outros tipos de organizações, dentre elas, as instituições educacionais (universidades, escolas etc.) a ponto de se tornarem elementos orientadores de políticas educacionais.

Essa influência se deu, em parte, por uma agenda proposta, principalmente, por órgãos como a OCDE, que possuem uma visão fortemente economicista de educação e que têm influenciado políticas educacionais ao redor do mundo a partir da noção de que a escola deve se preparar para os desafios do novo século e equipar os estudantes com as competências exigidas para viver nesse novo contexto. Dessa forma, o conhecimento passa, também no ambiente educacional, a ser visto como um ativo de diferenciação competitiva e a noção de escola que aprende ganha um caráter idealístico.

Nesta seção, buscarei fazer uma breve apresentação sobre a literatura em OA, bem como as críticas feitas à noção de organização que aprende e a influência desse pensamento ao se pensar EOA. Após isso, irei discutir como a perspectiva das Teorias da Prática pode ampliar a concepção tanto de OA como um todo quanto de EOA, a partir de uma perspectiva teórica que busca olhar para os aspectos situados da organização escolar e das práticas (re)produzidas pelos atores sociais.

2.3.1 Organizações de Aprendizagem (OA)

O termo Organizações de Aprendizagem (OA) ganhou popularidade a partir da década de 1990 com a publicação do livro *“The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization”*, do americano Peter Senge (1990). No livro, o autor difunde a ideia de pensamento sistêmico como uma disciplina — a quinta disciplina — integradora e base para a organização que aprende. Apesar do termo aparecer em publicações anteriores (GARRAT, 1987), Senge (1990) ficou conhecido como uma espécie de “guru” e muitos atribuem o termo a ele (ÖRTENBLAD, 2013).

Todavia, o conceito de OA apresenta uma diversidade de definições que denotam diversos graus de similaridade e de diferenciação (ÖRTENBLAD, 2018). Uma das primeiras diferenciações é sobre qual é a diferença entre AO e OA. De uma maneira geral, a AO possui foco nos processos organizacionais de uma organização, por sua vez, a OA está centrada nos fatores ou elementos que conduzem uma organização ao se tornar uma organização que aprende (CHIVA, 2017).

A partir da literatura e do campo prático, a OA tende a assumir as seguintes perspectivas: a) **organização como facilitadora**, que tem características facilitadoras, apoiadoras e/ou organizadoras do aprendizado na organização. Dessa forma, o aprender está conectado ao trabalho e ao espaço de trabalho; b) **organização como uma unidade de aprendizagem**, ou seja, a organização como um espaço real de aprendizagem; e c) **organização como processo final**, na qual a organização é fruto e depende da existência da aprendizagem contínua (ÖRTENBLAD, 2018). Örténblad (2018) ainda destaca a existência de uma “nova” perspectiva, que seria a da aprendizagem social (GHERARDI, 2000; GHERARDI; NICOLINI, 2001). Para Örténblad (2018), embora essa perspectiva esteja presente nas discussões sobre AO, raramente está presente nas discussões sobre OA. Neste

trabalho, busco discutir a OA a partir da noção de aprendizagem presente nos Estudos Baseados em Prática (EBP), que tratarei detalhadamente nas próximas seções.

Ainda que a aprendizagem seja considerada como um elemento importante nas organizações, o conceito de OA é tido por alguns pesquisadores como um “modismo” ou como uma ideia um tanto vaga para ser colocada em prática (ÖRTENBLAD, 2013). Essa discussão tem apontado questionamentos sobre até que ponto o estudo acerca da OA ainda é relevante (ÖRTENBLAD, 2013) ou se o conceito de OA ainda está “vivo” (PEDLER; BURGOYNE, 2017).

Apesar disso, é possível inferir que o conceito de OA ainda faz parte de uma agenda de pesquisadores e de praticantes (ÖRTENBLAD, 2013; PEDLER; BURGOYNE, 2017), fato que se expressa a partir de: a) o aumento de publicações relevantes sobre o tema, principalmente em regiões fora do eixo Europa-Estados Unidos (MUHAMMAD SIDDIQUE, 2017; RETNA; TEE, 2016); e b) várias organizações ainda apresentam dificuldades em refletir sobre elas mesmas (ÖRTENBLAD, 2013).

Além disso, a noção de OA, que no passado estava fortemente associada ao campo da Gestão do Conhecimento, ao longo das últimas décadas tem se mantido viva a partir de outras temáticas e bases teóricas, como Capacidades Dinâmicas, *Mobilising Collective Intelligence*, Inovação etc. (PEDLER; BURGOYNE, 2017). Com isso, não tenho o objetivo de dizer que essas abordagens teóricas são sinônimas, mas sim de destacar como o conhecimento organizacional — que é algo central na abordagem de OA — ainda é algo relevante e estudado a partir de diferentes bases teóricas.

2.3.2 Escolas como Organizações de Aprendizagem (EOA)

As ideias de OA foram adotadas a partir do estudo de diferentes tipos de organização. No campo da gestão educacional, diversos autores têm defendido a perspectiva de Escolas como Organizações de Aprendizagem (EOA) (HARRIS; JONES, 2018; STOLL; KOOLS, 2017). Desde os anos 1990, alguns autores já chamavam atenção para as possibilidades e limites dessa perspectiva para se pensar a ideia de organização que aprende em instituições educacionais (FENWICK, 1996; GUNTER, 1996).

Mas podemos nos perguntar: não seriam as instituições educacionais organizações de aprendizagem por natureza? Muitas vezes tomamos essa resposta como afirmativa pelo simples fato de o ambiente acadêmico ser um espaço onde o conhecimento científico é produzido e compartilhado. Essa é uma questão para reflexão, pois, como Zabalza (2004) chama atenção, as instituições educacionais — principalmente as mais antigas —, por vezes, tendem a ser um espaço de forte tendência à reprodução e manutenção do *status quo*.

O debate sobre instituições educacionais como OA tem feito parte da agenda de diversos pesquisadores, seja em organizações escolares (HARRIS; JONES, 2018, 2019; LIU; LIU, 2018; STOLL; KOOLS, 2017) ou ainda em universidades (ELKJAER; MOSSFELDT NICKELSEN, 2019). Além disso, compreender as EOA tem feito parte do desenvolvimento de políticas educacionais de vários países, como Holanda, Noruega e País de Gales, além de agências como a OCDE (KOOLS; STOLL, 2016; OECD, 2018) e a *Australian Council for Educational Research* (ACER) (ACER, 2016). Esse esforço surge a partir do argumento da necessidade de se desenvolver organizações escolares que estejam aptas a atenderem as dinâmicas dos diferentes contextos que estão inseridas, bem como promover resultados educacionais coerentes com as demandas da sociedade atual.

No entanto, apesar do forte suporte e a adesão à ideia da OA, pouco se tem avançado em relação ao conceito no que tange à educação, seja no âmbito da pesquisa ou da prática. Essa ausência de progresso pode ser atribuída em parte a limitações de clareza ou de entendimento comum acerca do conceito de OA (KOOLS; STOLL, 2016).

Stoll e Kools (2017) e Kools e Stoll (2016) conduziram uma extensiva revisão da literatura e, entre os conceitos sobre EOA, encontraram os seguintes elementos em comum: a) capacidade de lidar com mudanças do ambiente externo; b) estrutura “orgânica”, ou seja, de grande aproximação à dinâmica do seu entorno; c) aprendizagem (individual, coletiva e organizacional) juntamente com a capacidade de questionamento, resolução de problemas e experimentação como elementos-chave para mudança e inovação na educação; d) trabalho contínuo e colaborativo; e) estratégias e condições para promover um ambiente propício à inovação, mudança e aprendizagem.

Assim, para essa perspectiva, afirmar que as escolas devem ser ressignificadas como OA significa dizer que elas podem reagir mais rapidamente a mudanças nos ambientes externos, abraçar inovações na organização interna e, finalmente, melhorar os resultados dos alunos (KOOLS; STOLL, 2016) alinhados com a sua concepção de educação. Dessa forma, a escola que funciona a partir da lógica de OA sustenta a ideia de que, não importa quão bem ou mal a escola esteja desempenhando, a melhoria é sempre possível (ACER, 2016).

A escola como OA pode ainda ser definida como aquela “[...] que tem a capacidade de mudar e de se adaptar rotineiramente a novos ambientes e circunstâncias, à medida que seus membros, individualmente ou em conjunto, aprendem a sua própria maneira de concretizar a sua visão.” (KOOLS; STOLL, 2016, p. 1).

No entanto, algumas críticas têm sido feitas no sentido de apontar lacunas e limites dos estudos sobre EOA. Field (2019) destaca três principais desafios da adoção dessa perspectiva: (a) falta de acordo acerca do que significa ser uma EOA, por vezes associado à mudança, melhoria, inovação etc.; (b) ausência da dimensão política das escolas como um elemento inerente ao cotidiano escolar; e (c) qualidade das pesquisas que buscam inferir como as EOA operam.

Para além disso, a noção de EOA também tem feito parte de uma agenda voltada a defender o papel de gestores escolares como “líderes para aprendizagem” (HARRIS; JONES, 2018) e as escolas como OA (OECD, 2018) ou “ambientes inovativos” (OECD, 2017). A OCDE, por exemplo, publicou nos últimos anos uma série de documentos (KOOLS; STOLL, 2016; OECD, 2018; SCHLEICHER, 2018) discutindo as EOA como uma característica essencial para as escolas do século 21, bem como um caminho para melhores resultados acadêmicos.

É preciso chamar a atenção para parte desse discurso que justifica a aprendizagem a partir da necessidade de se “[...] adequar às mudanças constantes do ambiente [...]” ou para “[...] equipar os alunos com habilidades e atitudes que eles irão precisar em um amanhã incerto e em constante mudança [...]” (KOOLS; STOLL, 2016, p. 1). Esse discurso tem base em jargões muito comuns no mundo corporativo e tendem a buscar transpor e implementar critérios de qualidade, efetividade e *accountability* do mundo corporativo na educação.

Para Laval (2019), esse tipo de discurso evidencia como a escola sofre a influência de forças econômicas e políticas. Além disso, o autor destaca que, mais do que nunca, a referência ideal de escola passa a ser a do “trabalhador flexível” e para isso também são necessárias “escolas flexíveis”. No caso da OCDE, em específico, Elfert (2019) alerta para como a organização ao longo dos anos tem desenvolvido uma forte aderência com uma perspectiva economicista sobre a educação, o que reflete diretamente no PISA e em outros elementos da sua agenda que influenciam as políticas educacionais de diversos países.

Muito por isso, é importante destacar como as políticas educacionais são influenciadas por visões de mundo concorrentes. Neste trabalho, o conceito de OA será estudado por mim a partir do conceito de prática social, para isso, na próxima seção, irei apresentar os aspectos teóricos que constituem o conceito de prática social que adotei nesta pesquisa e como estes ajudam a conceber uma compreensão alternativa sobre EOA.

2.3.3 O Conceito de Prática Social e Aprendizagem Baseada em Prática

Esta pesquisa é conduzida a partir de um entendimento de que a OA é fruto de uma intersecção entre os campos dos estudos organizacionais e da educação e aprendizagem (ELKJAER; MOSSFELDT NICKELSEN, 2019). No entanto, é importante destacar que as concepções e orientações epistemológicas e ontológicas que adoto para estudar a escola enquanto OA se dão a partir do conceito de prática social (SCHATZKI; KNORR-CETINA; VON SAVIGNY, 2001).

A partir da “virada das práticas” — *practice turn* — (SCHATZKI, 2001), o conceito de prática social tem sido utilizado como lente teórica para o estudo de diversos fenômenos, como turismo (BISPO, 2016), ciência e tecnologia (ORLIKOWSKI, 2007) e inovação (PANTZA; SHOVE, 2010). Mais especificamente no campo da educação, as Teorias da Prática têm sido utilizadas para se (re)pensar concepções sobre a educação (FENWICK; LANDRI, 2012), gestão educacional (NEWTON; RIVEROS, 2015), gestão escolar (POUBEL; JUNQUILHO, 2015) e políticas educacionais (LANDRI, 2014b).

Apesar do destaque do trabalho de autores posteriores à “virada das práticas” (BISPO, 2013; GHERARDI, 2006; NICOLINI, 2013; SCHATZKI, 2006), é possível

encontrar, sobretudo a partir da década de 1960, diversos elementos de uma teoria das práticas sociais em uma série de teóricos sociais; dentre os quais, podemos destacar: Pierre Bourdieu, com sua ideia de praxeologia; Anthony Giddens, com a teoria da estruturação; Bruno Latour, a partir da teoria ator-rede e do pós-humanismo; Harold Garfinkel, com a etnometodologia; e Michel Foucault, a partir das influências do estruturalismo e pós-estruturalismo (RECKWITZ, 2002).

Na literatura é comum que os estudos que adotam o conceito de prática utilizem nomenclaturas como “Teoria(s) da Prática” ou ainda “Estudos Baseados em Prática”. Compreender esses termos é importante para se ter a noção de que não existe uma teoria da prática unificada (NICOLINI, 2013). Ao invés disso, as Teorias da Prática consistem em um conjunto de abordagens teóricas — com suas respectivas especificidades — que possuem um ponto em comum: a prática como unidade de análise (BISPO, 2013; NICOLINI, 2013).

Apesar dos teóricos sociais enfatizarem diferentes aspectos acerca do conceito de prática social, Feldman e Orlikowski (2011) e Feldman e Worline (2016) destacam que é possível identificar alguns elementos comuns a essas abordagens, quais sejam: a) as ações cotidianas são entendidas como situadas e (re)produzidas a partir das interações sociais; b) dualismos — mente/corpo, estrutura/agência, cognição/ação — são rejeitos como maneira de teorização; e c) as relações são mutuamente constitutivas, o que significa dizer que o social é constituído e produz significado a partir da interação e agência de atores (humanos e/ou não humanos).

Neste trabalho, como uma maneira de posicionar o conceito de prática, considero o entendimento sobre prática social de Bispo (2015), que compreende como sendo uma maneira heterogênea — que envolve elementos humanos, não humanos e atividades — de organização produzida pelos próprios atores em um conjunto coerente, simbólico e significativo.

Feldman e Orlikowski (2011) destacam as lentes da prática como uma abordagem específica para compreensão do mundo. Além disso, as autoras apontam que um dos elementos centrais do conceito de prática é a noção que o social é uma produção contínua que emerge a partir da ação das pessoas. Assim, a adoção do conceito de prática está associado a um interesse no mundo cotidiano (RECKWITZ, 2002) ou ainda por compreender as organizações como elas são (SCHATZKI, 2006).

Para Bispo (2015), as organizações são construídas em torno das práticas. Ao afirmar isso, o autor destaca que o conceito de organização que é adotado a partir dessa perspectiva é de que as organizações são formadas por texturas de práticas que se conectam formando o tecido social (GHERARDI, 2006). Apesar de ser considerada como uma perspectiva muito próxima das análises microsociais, as Teorias da Prática possuem um potencial para análise de grandes fenômenos da sociedade, como sistemas educacionais, mercados, arranjos institucionais etc. Essa possibilidade reside em adotar uma ontologia *flat*, que não considera o social a partir de níveis de análise (como micro/meso/macro) (NICOLINI, 2016).

Os EBP muito têm contribuído para o debate sobre aprendizagem e conhecimento em organizações (DURANTE *et al.*, 2019). Bispo e Mello (2012) apontam que, na literatura, essa perspectiva é abordada com diversos nomes, como aprendizagem situada, aprendizagem baseada em práticas e aprendizagem como processo cultural. Essas abordagens possuem em comum as bases epistemológicas e filosóficas no conceito de prática social (GHERARDI, 2006). Essa abordagem é destacada por autores como Antonello e Godoy (2009, 2010) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) pelo potencial para compreender os processos de aprendizagem nas organizações, sobretudo em níveis coletivos e de grupo.

Gherardi e Nicolini (2001) apresentam quatro tradições sociológicas e a partir delas apresentam narrativas de aprendizagem nas organizações: a) a **tradição do conflito**; b) a **racional/utilitária**; c) a **durkheimiana**; e d) a **microinteracionista**. Essas tradições são as bases para o pensamento sobre aprendizagem nas organizações na perspectiva sociológica. Além disso, Gherardi e Nicolini (2001) acrescentam o pós-modernismo, não como uma das tradições sociológicas, mas como mais uma possibilidade de se refletir sobre a aprendizagem no contexto das organizações.

A adoção da abordagem das práticas sociais para o estudo das EOA, neste trabalho, dá-se por mim a partir da necessidade de olhar para as práticas organizacionais e sobre o que as pessoas fazem quando elas interagem no cotidiano de suas atividades, pois é nas interações sociais e nas práticas (re)produzidas pelos atores sociais que a aprendizagem ocorre (ELKJAER; MOSSFELDT NICKELSEN, 2019).

Apesar da escassez de estudos em OA a partir da perspectiva social, mais especificamente dos EBP, isso não significa dizer que não seja possível conceber uma perspectiva de OA a partir da epistemologia das Teorias da Prática. Na próxima seção, apresentarei alguns caminhos que podem contribuir para o exercício de se pensar OA a partir das Teorias da Prática e como essa perspectiva teórica pode preencher lacunas nos estudos sobre OA, mais especificamente em EOA, ao superar a dicotomia estabelecida a partir dos estudos em OA e AO.

2.3.4 Escolas que Aprendem: uma visão a partir do conceito de prática social

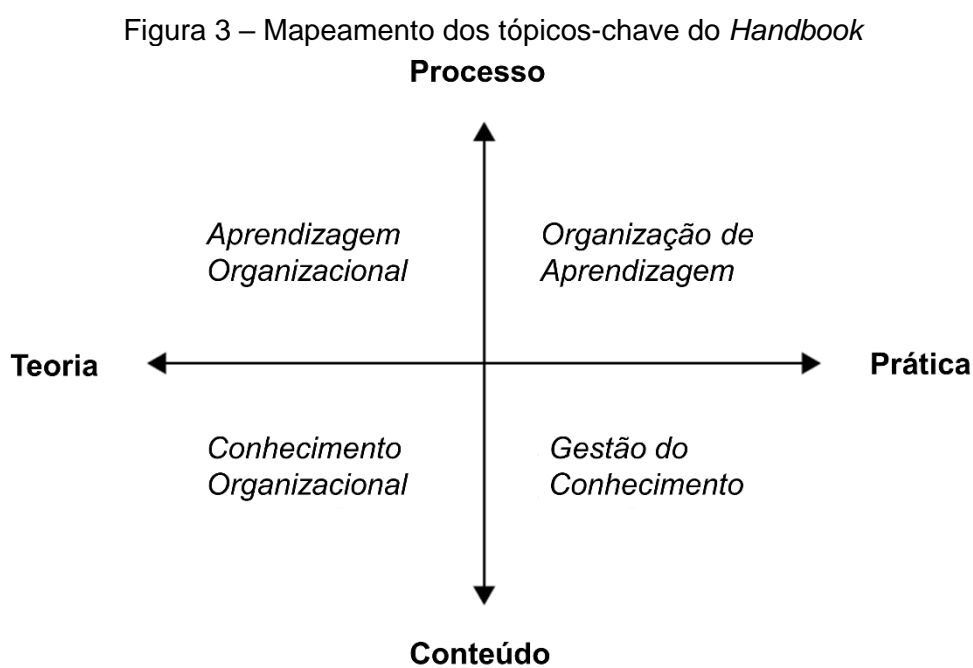
Nesta tese, ao estudar EOA, busco também articular uma proposta de OA a partir da epistemologia das práticas sociais (GHERARDI, 2000; RECKWITZ, 2002; SCHATZKI; KNORR-CETINA; VON SAVIGNY, 2001), mais especificamente a perspectiva da aprendizagem social (GHERARDI; NICOLINI, 2001) que, como destaca Örténblad (2018), tem certa presença nos estudos sobre AO, no entanto, é pouco explorada nos estudos sobre OA.

A ausência de estudos que abordem a OA a partir das teorias da aprendizagem social deve-se muito à forte orientação tanto dos estudos em AO quanto em OA serem fortemente influenciados pelo campo da psicologia orientada ao indivíduo (BRANDI; ELKJAER, 2011). Örténblad (2018) destaca que a perspectiva da aprendizagem social difere da perspectiva tradicional sobre OA em três pontos principais: a) a **unidade de análise da aprendizagem é a coletividade** e não os indivíduos, não fazendo sentido comparar a aprendizagem das organizações com a dos indivíduos (ÖRTENBLAD, 2013). Assim, assume-se que a organização não aprende apenas a partir dos indivíduos, mas também a partir da coletividade; b) a **aprendizagem é entendida como uma atividade social e cultural**, diferentemente da perspectiva tradicional que entende a aprendizagem como uma atividade cognitiva; e c) a **aprendizagem é dependente do seu contexto**, enquanto a perspectiva tradicional entende que há aprendizagem independente do contexto (ÖRTENBLAD, 2018).

Outro ponto importante para o debate é a desconstrução da dicotomia estabelecida ao longo do tempo nos estudos em AO e OA. Tsang (1997), já no fim dos anos 1990, aponta para a uma crescente dicotomia que se estabelecia a partir de duas correntes de pesquisa sobre aprendizagem nas organizações: (a) uma de

caráter mais descritivo, que se ocupava com os aspectos processuais e em compreender o “como as organizações aprendem” — AO; e (b) outra linha de caráter mais prescritivo e idealístico da organização que aprende, que busca compreender como a organização pode desenvolver a capacidade de aprender, ou seja, está mais voltada a estudar o “como as organizações devem aprender” — OA.

A Figura 3 apresenta como os estudos na área de conhecimento organizacional tendem a se posicionar em função das dicotomias Teoria-Prática e Conteúdo-Processo.



Fonte: Easterby-Smith e Lyles (2003, 2011, p. 4, tradução minha).

Apesar de existirem estudos que transitam entre esse *continuum*, essa dicotomia ainda perdura nas produções sobre aprendizagem. Tsang (1997) aponta uma interessante observação ao mencionar que, teoricamente, esse antagonismo não faz sentido e que é preciso reduzir a dicotomia existente entre as duas perspectivas:

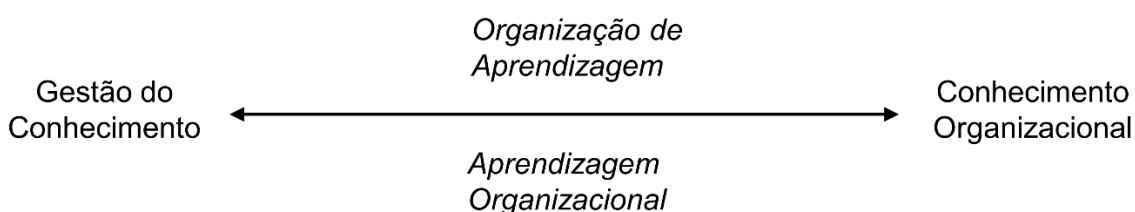
O problema é que os escritos prescritivos existentes sobre a organização da aprendizagem raramente passam no teste do rigor científico, para não mencionar a qualificação como boas teorias. Prescrições generalizadas e sem fundamento fazem mais mal do que bem. Por outro lado, os estudos descritivos existentes sobre a aprendizagem organizacional não conseguem gerar diretrizes úteis para os gerentes. (TSANG, 1997, p. 84).

Na tentativa de encurtar as distâncias dessa dicotomia, Tsang (1997) propõe uma perspectiva de complementariedade entre as visões mais prescritivas — OA — e descritivas — AO. O autor discute que os estudos sobre como a aprendizagem ocorre nas organizações poderiam fomentar proposições ou orientações para os praticantes que estivessem balizadas nas experiências empíricas estudadas.

Percebo um esforço analítico e propositivo de “encurtar” as distâncias dessa dicotomia, além de superar um suposto dualismo entre teoria e prática. Dessa forma, o que proponho nesta tese é que, ao invés de pensar OA e AO como extremidades de um *continuum*, é preciso ampliar essa noção para compreender ambos os conceitos como possíveis de serem estudados e concebidos a partir de diferentes epistemologias e ontologias.

A partir dessa proposta, pretendo eliminar as dicotomias teoria-prática e conteúdo-processo e substituí-las pelas perspectivas de Gestão do Conhecimento (GC) e de Conhecimento Organizacional (CO). Na Figura 4, a seguir, busco sintetizar a proposta a partir da tradicional Figura dos quadrantes elaborada por Easterby-Smith e Lyles (2003, 2011).

Figura 4 – *Continuum* da Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem



Fonte: Elaborada por mim.

Esse (falso) dilema entre teoria e prática não é novo na área da Administração. Bispo (2021) argumenta que é preciso pensar a relação teoria e prática como uma simbiose e não como uma dicotomia. Para o autor, “[...] as práticas de teorização e de escrita dos textos científicos são uma produção simbólica que não existem fora de um contexto social.” (BISPO, 2021, p. 2). A dicotomia conteúdo-processo (Figura 3) já é contestada pelas perspectivas da aprendizagem social e das Teorias da Prática (GHERARDI, 2006), por entenderem que conhecimento (*knowing*) e aprendizagem (*learning*) são elementos imbricados nas práticas sociais.

Assim, utilizar a GC e o CO como extremidades desse *continuum* significa assumir que os estudos sobre AO e OA podem ambos assumir características mais prescritivas – mais alinhados aos estudos de GC – ou características mais processuais – mais alinhados aos estudos sobre CO. Essa noção de diversidade de orientações paradigmáticas já é muito tratada nos estudos em AO, como apresentado por diversos autores (EASTERBY-SMITH, 1997; NEDER; BIDO, 2017; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015). No entanto, quando se trata dos estudos em OA, essa diversidade ainda é escassa (ELKJAER, 2020; ÖRTENBLAD, 2018).

Nessa perspectiva, Sílvia Gherardi, em entrevista ao periódico *The Learning Organization* (apud CUEL, 2020, p. 458), afirma que:

A organização que aprende pode, de fato, ser uma alternativa teórica válida à organização racional porque substitui o conceito clássico de organização que atua de acordo com os princípios da escolha racional pelo da organização que atua de acordo com princípios de experimentação, de ensaio e erro, de sucesso e fracasso, de descoberta e invenção. Infelizmente, a metáfora da “organização que aprende” naqueles anos sofreu uma mutação genética e foi tomada de forma prescritiva, vinculando-a a uma preocupação identitária.

Sílvia Gherardi (apud CUEL, 2020) destaca o caminho que se estabeleceu nos estudos sobre OA como uma linha de investigação da aprendizagem nas organizações como algo estritamente prescritivo, idealístico e oposto à noção de AO. Seguindo a direção oposta da AO — que se firmaram como uma linha mais prescritiva e idealística —, com o passar dos anos os estudos da AO adotaram diferentes perspectivas teóricas — psicológica, econômica, estratégica, cultural e sociológica (ANTONELLO; GODOY, 2010) — que iam desde orientações que entendiam a aprendizagem como um processo mais técnico e por vezes instrumental, até aquelas que compreendem a aprendizagem como um processo social que está presente e é (re)produzido a partir das interações sociais no local de trabalho. No entanto, o caminho de estudos sobre OA pouco se desenvolveu para outras perspectivas que fossem menos prescritivas.

Diversos autores apontam que nos estudos sobre OA e EOA ainda persistem: (a) ausência de uma conceituação clara; (b) questionamentos acerca do rigor científico das pesquisas conduzidas; (c) caráter apolítico; e (d) dificuldade de implementação das principais ideias (FIELD, 2019; KOOLS; GEORGE; STEIJN, 2020)

são questões que ainda estão presentes nas produções sobre o tema e que dividem pesquisadores sobre a coerência de se estudar ou não as OA.

Estudos sobre OA a partir da perspectiva sociológica, por exemplo, são escassos (ÖRTENBLAD, 2018). Em um artigo recente, Elkjaer (2020) propõe uma possibilidade de análise para OA a partir da perspectiva do pragmatismo. A autora discute como o pragmatismo, por meio das noções de *inquiry* e *experience*, pode ser uma alternativa para compreender a recursividade entre os processos de AO e OA enquanto ambiente propício para aprendizagem.

No sentido de superar a dualidade entre os estudos sobre organizações, Cuel (2020, p. 459) afirma que:

Para superar essa dualidade, uma nova abordagem meta-ontológica deve ser introduzida no campo dos estudos de organização de aprendizagem. O advento de estudos baseados na prática, que fornecem uma lente de análise inovadora, oferece uma perspectiva mais ampla sobre o fenômeno organizacional, pois leva em consideração aspectos como estética, corporeidade e sociomaterialidade, e influencia as metodologias de pesquisa.

Dessa forma, percebo que é válido o esforço de oferecer uma perspectiva de OA não apenas a partir de um modelo idealístico, mas sim que considere os elementos contextuais de cada organização, seu conjunto de práticas e de seus atores. Nesse sentido, ainda que a lente teórica dos EBP possua tradicionalmente um caráter descritivo das práticas cotidianas, é preciso destacar que as práticas são dinâmicas e que o processo de renovação dessas práticas é contínuo (GHERARDI, 2012a). Assim, adotar uma perspectiva de OA a partir dos EBP é assumir uma perspectiva que busca compreender como as práticas desenvolvem mecanismos que facilitam a aprendizagem em seu contexto.

Neste trabalho, proponho avançar na concepção de uma perspectiva alternativa sobre AO. Para continuar o debate nesta seção, gostaria de apresentar algumas questões que irão guiar as ideias de uma proposta de escola como organização que aprende a partir da epistemologia e da ontologia das práticas sociais: a) como a escola aprende?; b) como a aprendizagem pode ser desenvolvida na escola?; e c) quais as implicações do conceito de escola que aprende, a partir da noção de práticas sociais, para a prática da gestão escolar?

Para responder ao meu primeiro questionamento, é importante retornar as diferentes concepções sobre educação e escola que foram apresentadas anteriormente neste trabalho. Há um conjunto de perspectivas teóricas que entendem a escola e a educação como um elemento de transformação da sociedade; por outro lado, há um conjunto de teóricos que entende a escola e a educação como um meio de reproduzir o *status quo* da sociedade. O que ambas as perspectivas comungam é que há uma relação de aprendizagem estabelecida entre a escola e a sociedade.

Considerando a ontologia das práticas sociais, é possível defender a ideia de que a escola atua num campo de trocas, ou seja, há uma constante inter-relação entre a escola — e as práticas que compõem essa organização — e a sociedade. A escola é composta por um conjunto de práticas sociais que vai além dos seus próprios muros. Assim, apesar de sofrer influência do meio e da sociedade em que faz parte, a escola também possui a capacidade de influenciar a sociedade. Nesse sentido, a partir da visão das Teorias da Prática, a escola aprende a partir da interação entre os atores nas práticas sociais.

Conceber que uma organização aprende é um exercício de abstração. Ademais, como Gherardi explica, OA e AO são metáforas criadas no sentido de entender o que a organização faz como o conhecimento — como se cria, compartilha, sistematiza etc. —, assim como as práticas (re)produzidas por esses atores facilitam a aprendizagem no contexto onde elas acontecem (CUEL, 2020).

No que se refere à segunda questão — como a aprendizagem pode ser desenvolvida no espaço escolar a partir do conceito de prática social? — tomo como base três ideias: (1) a noção de “semear práticas” — *seeding practices* — (FELDMAN; WORLINE, 2016); (2) a educação como “iniciação às práticas” — *initiation into practices* — (KEMMIS; EDWARDS-GROVES, 2018); e (3) a noção de *inquiry* (DEWEY, 1976; LORINO, 2018).

Tomando como base as ideias de Feldman e Worline (2016) sobre a “praticabilidade” das Teorias da Prática, proponho que a ideia de escola como organização que aprende a partir da visão das práticas sociais passa por três elementos importantes: a) o reconhecimento de que as práticas no local de trabalho — *workplace practices* — são importantes recursos para o desenvolvimento da criatividade, resolução de problemas e mudança. Ademais, o conhecimento apenas adquire sentido na prática; b) os gestores podem ser agentes importantes ao fomentar

o desenvolvimento de práticas que estimulem ações de aprendizagem e criatividade. Feldman e Worline (2016) chamam essa ação de “semear” práticas; e c) há uma certa diferença entre “semear” práticas e controle de práticas, assim o gestor atua no sentido de fomentar o desenvolvimento dessas práticas, mas não necessariamente tem o controle sobre elas.

Tomando como exemplo a prática do planejamento escolar que busque desenvolver ações interdisciplinares para intervenções em sala de aula, alguns autores (AVILA *et al.*, 2017) destacam que, no contexto das disciplinas de matemática e ciências, um dos elementos que dificultam a atuação interdisciplinar no contexto escolar é a fragmentação das disciplinas. Nesse sentido, como superar a dicotomia exatas/humanas no ensino interdisciplinar? Como desenvolver o aspecto relacional entre as disciplinas que compõem o currículo de ensino como um todo? Uma possibilidade poderia ser o fomento à criação de “comunidades” de praticantes ou estimular a criação de espaços para que os professores possam expor os conteúdos e atividades que estão desenvolvendo e quais as pontes poderiam ser feitas a partir disso.

A noção de educação como “iniciação às práticas” é inspirada no pensamento aristotélico e advoga que o processo de educação/aprendizagem deve acontecer a partir da introdução às práticas sociais requeridas para viver em uma boa sociedade, considerando as características do seu contexto. Essa perspectiva não desconsidera a importância do conteúdo na educação, mas destaca o papel da relação do conteúdo com o meio social.

Tomando como exemplo, Lima (2018) discute as dificuldades de se implementar a gestão democrática nas escolas. Apesar da consolidação no plano legal e institucional — pela LDB e pela Constituição Federal de 1988 —, a gestão democrática ainda aparece de maneira difícil de ser implementada para além do plano operativo. O autor argumenta que há uma série de obstáculos políticos, organizacionais, históricos e culturais.

No entanto, Lima (2018) discute que não é possível ensinar nem aprender a democracia, a participação e a cidadania ativa em contextos escolares e por meio de processos de governos autocráticos e com dinâmicas patrimonialistas. Isso destaca o papel da gestão na iniciação às práticas, sejam elas visando o bem comum ou objetivos mais específicos, bem como destaca a importância de se visualizar a gestão

democrática para além de um “modelo de gestão”, mas como parte do processo educativo. Ou seja, só possível a partir do momento em que os indivíduos são iniciados nas formas de compreender (*sayings*), modos de agir (*doings*) e nas formas de se relacionar (*relatings*) com os outros e com o mundo orientados ao bem coletivo (KEMMIS; EDWARD-GROVES, 2018).

A gestão democrática é um exemplo de como a “iniciação às práticas” ou de “semear práticas” poderia engajar os participantes na busca pelo bem comum da sociedade. Mas que outras práticas poderíamos pensar? Questões como alimentação saudável, sustentabilidade ambiental, educação financeira, participação cidadã são demandas emergentes da nossa sociedade e que têm sido pauta de diversas políticas públicas que, de certa forma, podem trazer benefícios sociais como melhoria da qualidade de vida, melhor gestão de recursos (financeiros, naturais e materiais), maior engajamento do cidadão nas atividades políticas etc. Essas são algumas das possibilidades que a escola, enquanto uma organização que aprende, pode contribuir para a aprendizagem dela por meio das práticas compartilhadas pelos atores.

Por sua vez, a noção de *inquiry* adotada pelo pragmatismo em John Dewey trata-se de um processo que se inicia a partir de um momento de incerteza, quando algo parece errado ou não vai bem. A partir disso, diferentes hipóteses de trabalho podem ser levantadas e testadas a fim de que essa incerteza inicial possa desaparecer e a situação em questão possa ser resolvida (ELKJAER, 2018).

No entanto, esse processo não necessariamente parte de um problema que necessita de uma solução, mas inicia-se a partir de uma situação de dúvida ou de incerteza (LORINO, 2018). Essas situações podem ser definidas como geradoras de um incômodo associado a “[...] uma situação imprevista que desafia os hábitos.” (LORINO, 2018, p. 106).

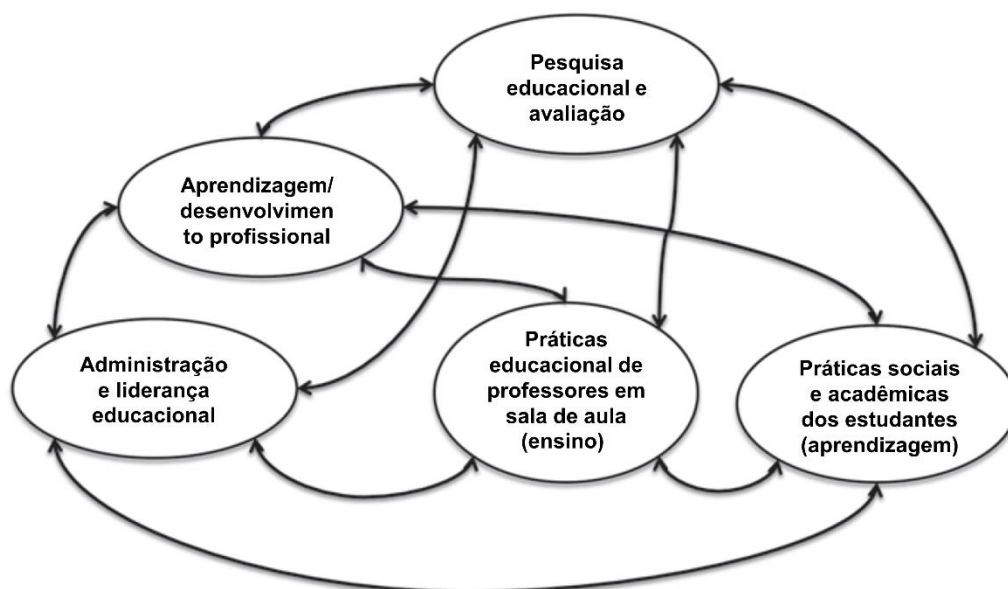
Assim, o processo de *inquiry* inicia-se com um processo de problematização, que, por sua vez, pode se traduzir em um problema de fato. O resultado desse processo é uma nova experiência e uma nova experiência em um novo conhecimento, desde que isso demande um pensar sobre a relação entre a definição do problema e a sua solução (ELKJAER, 2018). Porém, é importante destacar que a experimentação não é um processo aleatório, pois exige dos participantes da prática a capacidade de estabelecer conexões entre suas experiências passadas e as experiências organizacionais. A garantia de que um problema foi “solucionado” ocorre quando a

sensação de incerteza ou indefinição em relação a uma determinada questão não se faz mais presente (ELKJAER, 2001a).

No que se refere ao terceiro questionamento — quais as implicações do conceito de escola que aprende, a partir da noção de práticas sociais, para a prática da gestão escolar? — o entendimento da aprendizagem da escola a partir do conceito de prática social nos permite compreender a escola e a sua gestão como uma textura de práticas (GHERARDI, 2006) ou, como preferem outros autores, arquitetura de práticas (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018), ecologias de práticas (KEMMIS *et al.*, 2014), ou ainda *nexus* de práticas (HUI; SCHATZKI; SHOVE, 2017).

Na Figura 5, busquei elucidar como um conjunto de práticas se agrupam constituindo a prática educacional, assim como estão conectadas a outras práticas. Assim, o nível de análise é determinado pela amplitude de práticas que se pretende estudar. Tomando como exemplo a Figura 5, o pesquisador poderia optar por investigar práticas específicas – como a avaliação, o ensino etc. – ou ainda um conjunto de práticas e as suas relações.

Figura 5 – A Teoria da Ecologia de Práticas



Fonte: Kemmis *et al.* (2014a, p. 52).

Nesta pesquisa, adoto o termo “textura de práticas”, que consiste em uma metáfora para exemplificar a constituição do tecido social a partir das relações entre diferentes práticas sociais. A textura de práticas (GHERARDI, 2006), ou arquitetura

de práticas, está associada a elementos cultural-discursivos, material-econômicos ou ainda a condições sociopolíticas que determinam — habilitando ou restringindo — a maneira como as práticas se desdobram dentro e por meio de atividades. Assim, compreender como essa textura de práticas ocorre permite aos pesquisadores e profissionais da área trabalharem em função da mudança ou renovação das práticas (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018).

Uma visão crítica das práticas atuais de escolarização sugere que algumas práticas são, em grande parte, irracionais, ineficazes e injustas. Nesse sentido, analisar os fenômenos educacionais a partir da perspectiva das práticas sociais permite a apreensão dos aspectos que permeiam a relação entre práticas e a arquitetura de práticas que influenciam o modo como as organizações escolares e as políticas educacionais acontecem (GROOTENBOER; EDWARDS-GROVES; WILKINSON, 2018).

Para tanto, a noção de prática permite uma compreensão das práticas de aprendizagem da escola sob a perspectiva de como elas acontecem no contexto. A partir disso, é possível atuar no desenvolvimento de possibilidades de pensar a aprendizagem das organizações escolares como elemento de fomento do processo educativo dos atores da escola, que compreende não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar (pais, professores, corpo técnico e de apoio, alunos e comunidade).

Dessa forma, pensar a escola como uma organização que aprende, a partir da perspectiva das Teorias da Prática, permite-nos adotar diferentes perspectivas sobre aprendizagem, conhecimento, mudança e inovação, que vão além das premissas prescritivas do campo, traduzidas nas ideias mais funcionalistas de aprendizagem e conhecimento como vantagens competitivas ou como uma maneira de “sobreviver” às novas demandas da sociedade atual.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, destaco as perspectivas epistemológicas e ontológicas que nortearam a condução deste estudo. Em seguida, apresento o percurso metodológico, as etapas da pesquisa, o contexto de investigação, os participantes e as opções metodológicas para o levantamento e a análise dos dados coletados.

3.1 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Meu objetivo nesta pesquisa é o de **analisar como a prática de autoavaliação atua enquanto elemento modulador da aprendizagem da escola**. Para buscar atender os objetivos geral e específicos, optei por adotar uma abordagem qualitativa a partir dos pressupostos epistemológicos das Teorias da Prática (GHERARDI, 2006; SCHATZKI; KNORR-CETINA; VON SAVIGNY, 2001).

Optei pela abordagem qualitativa pelo fato de ser uma abordagem mais aderente aos pressupostos ontológicos e epistemológicos que suportam esta minha pesquisa. Pesquisas qualitativas estão interessadas em compreender como as pessoas interpretam, constroem e atribuem significado às suas experiências (MERRIAM; TISDELL, 2015).

Grande parte das pesquisas que assumem a abordagem dos estudos baseados em prática adota primariamente um escopo qualitativo para as pesquisas (BISPO, 2015). Ao estudarem o contexto brasileiro sobre a produção acadêmica (2000-2014) que adotou a perspectiva das Teorias da Prática, Bispo, Soares e Cavalcante (2014) identificaram que parte expressiva dos estudos adotavam o método de estudo de caso qualitativo e suas variações, seguidos de estudos etnográficos, fenomenológicos e etnometodológicos.

Ainda é limitada a proposição de métodos específicos para condução de pesquisas empíricas a partir de uma perspectiva baseada em prática (BISPO, 2015). No entanto, alguns autores apontam pistas e orientações sobre como estudar fenômenos a partir dessa abordagem. Essas noções gerais sobre aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa baseada em prática (*practice-based research*) justificaram as escolhas metodológicas que fiz nesta pesquisa tanto em

nível epistemológico quanto em relação à abordagem e aos aspectos mais instrumentais de métodos e técnicas.

Uma das orientações é a não utilização de categorias *a priori* (BISPO, 2015). Em uma pesquisa baseada em prática, o pesquisador deve assumir que a unidade de análise da sua pesquisa é a prática (GHERARDI, 2012a). O objetivo principal do pesquisador é “[...] entender, descrever, analisar e explicar porque as coisas são como são a partir das lentes da prática.” e para isso é importante observar e entender a dinâmica das práticas estudadas (BISPO, 2015, p. 316). Dessa forma, a aprendizagem enquanto prática foi o objeto de análise do meu estudo.

Gherardi (2012a), por exemplo, coloca a necessidade de se estudar as práticas como um *outsider* e como um *insider*. Estudar as práticas como um *outsider* está muito relacionado ao fazer, aos padrões e à regularidade da prática, bem como entender como ela se relaciona com outras. Por sua vez, estudar as práticas como um *insider* está relacionado com o conhecer e a criação do sentido que é criado a partir das relações estabelecidas entre os atores da prática.

Busquei adotar as posturas de *insider* e *outsider*. O primeiro, como *insider*, porque busquei observar a prática a partir da lógica de um praticante, o que facilitou pelo fato de eu ser professor e poder compartilhar de algumas das particularidades da prática docente. O segundo, como *outsider*, a partir de um exercício de estranhamento de algumas atividades desenvolvidas pelo grupo. Além disso, esse movimento me permitiu enxergar como as práticas da escola se conectam com outras práticas maiores.

No contexto desta pesquisa, muito embora eu tenha feito parte da coleta de dados majoritariamente em uma escola pública de João Pessoa, há dados que coletei a partir de uma etapa exploratória de entrevistas com atores e observações de outros contextos. Dessa forma, detive-me a investigar a aprendizagem enquanto uma prática presente no cotidiano da gestão escolar e que tem importante poder de agência no fazer e no organizar cotidiano dos atores organizacionais.

É importante destacar também que meu planejamento inicial da pesquisa foi afetado em razão da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Em março de 2020, período programado para imersão no campo, as autoridades públicas tomaram uma série de medidas que restringiram a circulação das pessoas com o objetivo de conter a proliferação do vírus, o que incluiu a suspensão das aulas presenciais nas escolas,

universidades e faculdades da rede pública e privada em todo o território estadual da Paraíba (Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020), impossibilitando a realização da coleta de dados, o que requereu de mim um replanejamento das estratégias de acesso ao campo assim como do cronograma da pesquisa. Além disso, acrescento o fato de que muitas das situações vivenciadas durante o período de observação foram influenciadas por características específicas do contexto pandêmico. Assim, mesmo que não tenha sido o objetivo principal do meu estudo, parte dos achados envolve situações em que a escola teve que lidar com o “novo” e “inesperado” em função da pandemia.

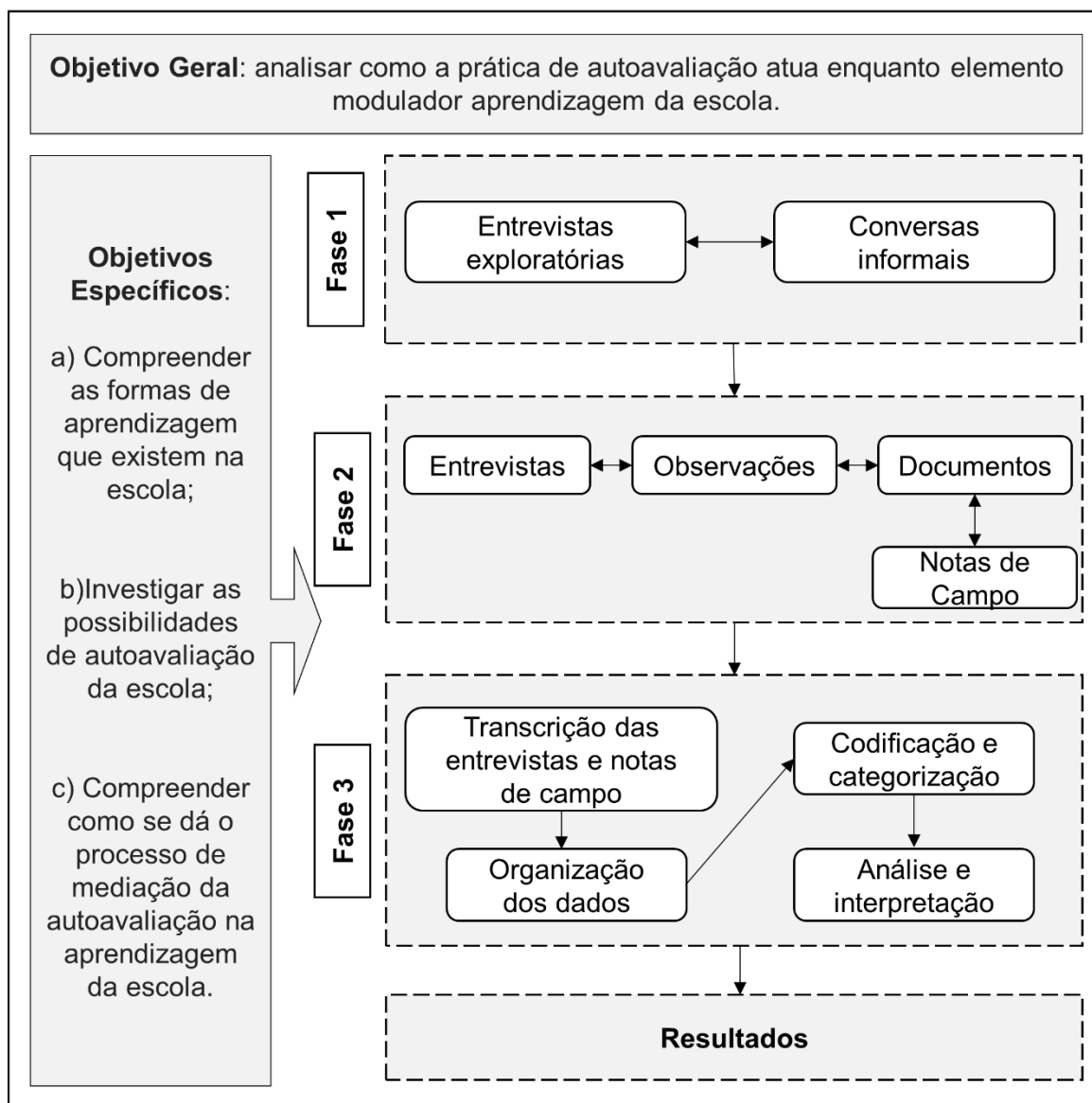
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO E DESENHO DA PESQUISA

Dividi esta pesquisa em três etapas principais: a primeira fase foi exploratória, tendo como intuito o mapeamento de percepções sobre como uma escola aprende e sobre a avaliação institucional em organizações escolares a partir da visão de mundo de profissionais e especialistas da área. Além disso, essa etapa contou com o mapeamento de dados secundários sobre os contextos estudados.

A segunda fase foi uma etapa de observação em uma escola pública de João Pessoa-PB, com apoio do diário de campo e entrevistas com as equipes de gestão e professores, com o intuito identificar e compreender como a aprendizagem ocorre na gestão da escola investigada a partir do paradigma adotado. É importante que eu destaque o fato de que, devido à pandemia, as observações se deram de maneira remota em que participei e acompanhei reuniões e encontros da equipe de gestão da escola e dos professores. Além disso, participei de algumas atividades escolares em que fui convidado, como dois debates sobre profissões que estavam atrelados a uma disciplina que busca discutir o projeto de vida dos alunos.

Por fim, a terceira etapa foi a etapa de análise dos dados e sistematização dos resultados. Tais dados foram tratados e categorizados com o auxílio do *software ATLAS.ti* e analisados a partir do *framework* para análise de pesquisas baseadas em prática proposto por Bispo (2015). Apresento o desenho da pesquisa na Figura 6 e, posteriormente, detalharei o desenvolvimento de cada etapa.

Figura 6 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborada por mim.

A seguir, apresento o processo de coleta de dados, o lócus da pesquisa e o processo de análise dos dados.

3.2.1 Coleta dos dados

A primeira fase da pesquisa foi de caráter exploratório na qual entrevistei especialistas da área de educação — gestores, professores, técnicos, acadêmicos etc. — no sentido de identificar a partir da experiência desses atores como eles percebem e entendem a aprendizagem para a escola. A ideia foi que eu entrevistasse

diferentes atores que vivenciam práticas semelhantes a partir de contextos ora similares ora diferentes, para buscar ampliar o meu olhar enquanto pesquisador acerca do fenômeno sob investigação.

Parte dessa etapa foi desenvolvida no contexto de dois países: Brasil e Itália. Entre os meses de setembro de 2019 e fevereiro de 2020, estive na Itália como bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). O período em que coletei os dados na Itália se deu entre os meses que citei acima; por sua vez, o período de coleta de dados no Brasil, bem como as análises e texto dos resultados, ocorreu entre os meses de maio de 2020 a maio de 2021.

Na Itália, a pesquisa teve um caráter mais exploratório. Participei de alguns eventos e seminários que tinham como intuito discutir a educação no contexto italiano, principalmente na região Sul. Dois eventos foram particularmente importantes para compreender o panorama das pesquisas locais: o primeiro deles, *Scuola ed equità sociale: Le politiche educative nei contesti locali* — no português, Escola e equidade social: As políticas educativas nos contextos locais, realizado em outubro de 2019 na Universidade de Nápoles Federico II. O segundo, *Le politiche di contrasto alla povertà* — no português, As políticas de combate à pobreza —, realizado em novembro de 2019 na Universidade de Salerno. Em ambos, as discussões sobre as avaliações, qualidade e aprendizagem da escola eram colocadas como questões importantes para o contexto.

No mesmo período, durante algumas visitas que fiz a escolas da região Sul da Itália, tive a oportunidade de acompanhar e também entrevistar um gestor, duas gestoras e duas vice-gestoras de escolas das cidades de Salerno, Fisciano e Pontecagnano. Uma das escolas tinha o foco no ensino técnico e profissionalizante, e as demais eram de ensino básico, que iam do ensino infantil ao equivalente ao nosso ensino médio.

As minhas entrevistas com os(as) gestores(as) italianos(as) tiveram um caráter conversacional livre, pois exigiam uma compreensão maior de aspectos específicos do funcionamento das escolas e do sistema educacional italiano. Apesar de não ser um estudo comparativo, as peculiaridades dos sistemas escolares brasileiro e italiano, assim como as regiões onde as etapas da pesquisa foram desenvolvidas — região Nordeste do Brasil e região Sul da Itália — apresentam pontos semelhantes no que

se refere a aspectos socioeconômicos e contextuais da região em relação ao resto do país.

No Brasil, eu também tive a oportunidade de desenvolver entrevistas exploratórias com especialistas e praticantes, como: professores universitários das áreas de Administração e Educação, membro do conselho estadual de educação, consultores educacionais e professores. O Quadro 1 faz uma síntese dos entrevistados nessa fase da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos entrevistados na primeira etapa da pesquisa

Entrevistado	Duração
Primeira etapa da pesquisa – Itália	
Gestor de escola de ensino técnico e profissionalizante na cidade de Pontecagnano	37min
Gestora de uma escola de ensino básico na cidade de Fisciano	2h6min
Ex-gestora de uma escola de ensino básico na cidade de Salerno e funcionária do Ministério da Educação Italiano	51min
Vice-gestora de escola de ensino técnico e profissionalizante na cidade de Pontecagnano	1h6min
Primeira etapa da pesquisa – Brasil	
Professor universitário da área de Administração	1h12min
Professor universitário da área de Educação e membro do Conselho Estadual de Educação da Paraíba	50min
Consultora educacional das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba	1h22min
Professora do ensino básico público do Ceará e pesquisadora da área de educação	1h29min
Professora do ensino médio da rede pública 1	1h1min
Professora do ensino médio da rede pública 2	1h5min
Total de horas	12h73min

Fonte: Elaborado por mim.

Nessa fase da pesquisa, as entrevistas que fiz foram de grande importância para um entendimento prévio que contribuiu para a segunda etapa da pesquisa. Além disso, os discursos contribuíram para minha compreensão sobre como esses especialistas percebem a aprendizagem na prática da gestão escolar. De certa forma,

apliquei essas entrevistas de uma maneira menos estruturada, no sentido de levantar aspectos sobre como essas pessoas pensam a educação e aspectos da sua prática e gestão, que conseqüentemente impactam na perspectiva de como a escola aprende. Ainda nessa fase foram levantados dados secundários (dados, relatórios, documentos institucionais etc.) no sentido de compreender melhor o contexto, características e aspectos específicos das escolas. Vale salientar que fiz as entrevistas com participantes do contexto brasileiro utilizando plataformas de videoconferência.

Na segunda etapa da pesquisa foram conduzidas observações de campo de maneira remota em uma escola da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa-PB. O objetivo não foi desenvolver um estudo de caso em específico, mas, em vez disso, acompanhar mais de perto a realidade para entender como a escola enquanto uma organização de aprendizagem organiza as suas práticas cotidianas. De certa forma, a ideia de olhar para o macro e para o micro (dentro e fora da escola) me permitiu compreender como essa prática acontece em diferentes espaços e está conectada a outras práticas.

O meu acesso a essa escola se deu por meio de uma professora que eu conhecia de outra pesquisa em outra escola e que, à época, atuava no corpo de gestão. Ela foi escolhida pelo acesso disponibilizado pelos atores, mas também pelo fato de ser uma escola que estava passando por um processo de transição do modelo regular para o modelo de escola integral. A meu ver, isso poderia me apresentar possibilidades únicas de capturar elementos da aprendizagem da escola no processo de (re)configuração de novas práticas.

A escola que investiguei foi fundada há cerca de 50 anos e está situada na área urbana da cidade de João Pessoa-PB. Atualmente funciona em um turno integral (manhã e tarde) com ensino básico integral de nível fundamental e médio e, à noite, com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola, em 2019, passou por um processo de reforma e ampliação para que em 2020 integrasse o grupo das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) no estado da Paraíba. O site do Inep apresenta o número de 495 alunos matriculados, no entanto, em 2021, nas turmas de ensino fundamental e médio integral, a escola conta com 190 alunos matriculados, 18 professores e os 3 professores que compõem o núcleo de gestão.

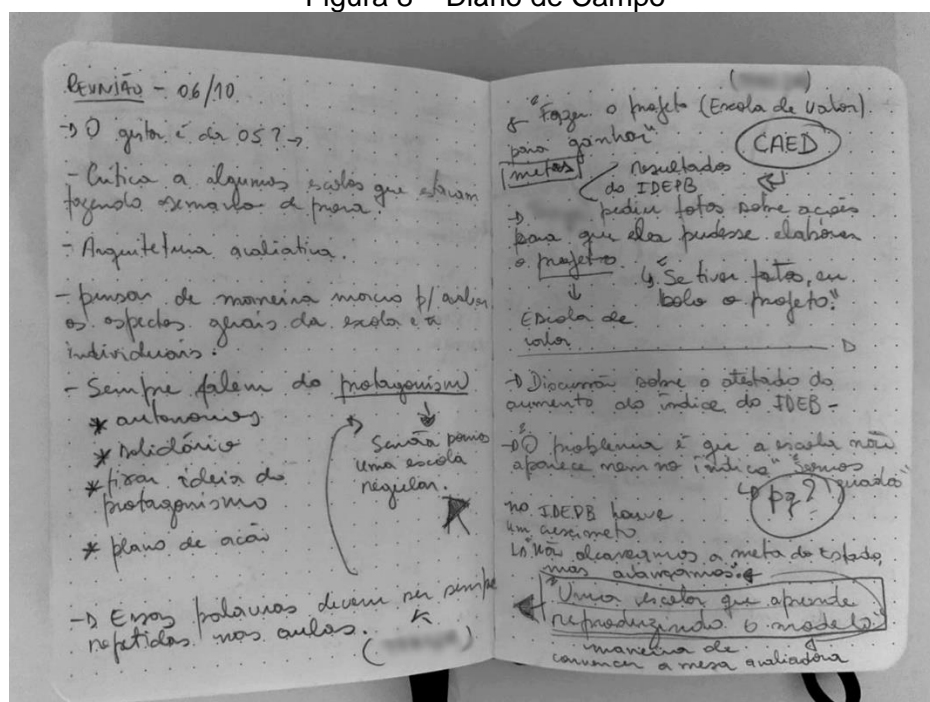
Quadro 2 – Observações

Data	Descrição
14/09/2020	Reunião de fluxo
22/09/2020	Reunião de fluxo
06/10/2020	Reunião de fluxo
09/10/2021	Disciplina Projeto de Vida
26/11/2021	Disciplina Projeto de Vida
17/03/2021	Reunião de fluxo
23/03/2021	Reunião de fluxo
11/05/2021	Reunião de fluxo
08/06/2021	Reunião de fluxo

Fonte: Elaborado por mim.

Ao fim de cada observação, as notas de campo (Figura 8) foram transcritas e organizadas em um processador de texto eletrônico com o intuito de facilitar a organização dos dados para a análise posterior. Em algumas observações, utilizei um bloco de notas digital por entender que naquele momento eu teria mais facilidade de organizar as anotações. Além disso, o diário de campo eletrônico me possibilitou trabalhar com capturas de tela e *links* para documentos externos, principalmente para os decretos e notas de orientação do governo em relação a procedimentos durante a pandemia.

Figura 8 – Diário de Campo



Fonte: Elaborada por mim.

Durante as observações, conduzi mais entrevistas remotas (*online interviews* ou *e-interviews*) (SALMONS, 2014); desta vez, com os participantes da escola estudada — gestores, professores e alunos. Desenvolvi essas entrevistas de maneira semiestruturada e/ou entrevistas conversacionais livres (Apêndice A), utilizando *softwares* de videochamada. A diferença entre as duas é que a entrevista semiestruturada (ou baseada em roteiro) é caracterizada pela elaboração de um roteiro flexível de ordenação de formulação de perguntas durante a entrevista. Por sua vez, a entrevista conversacional livre gira em torno de um tema, e o surgimento das perguntas segue um curso natural a partir da interação sem que haja uma previsão (GODOI; MATTOS, 2010).

O Quadro 3 sintetiza os atores entrevistados:

Quadro 3 – Sujeitos entrevistados

Código	Entrevistado	Duração
CAF	Coordenador Administrativo-Financeiro	59min
CP	Coordenadora Pedagógica	1h12min
CA1	Coordenador de área (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)	1h12min
CA2	Coordenador de área (Ciências Humanas e suas Tecnologias)	49min
CA3	Coordenadora de área (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)	1h6min
CA4	Coordenadora de área (Matemática e suas Tecnologias)	46min
Aluno	Aluno da escola e ex-líder de turma	30min
Total		6h56min

Fonte: Elaborado por mim.

Em alguns momentos, precisei complementar os dados das entrevistas e observações ou solicitar algum esclarecimento maior sobre algum evento ou alguma fala. Geralmente, para esses contatos, utilizei o acesso aos participantes via redes sociais, por exemplo, o *Whatsapp*. Apesar da facilidade de acesso a esse canal, muitas vezes existiu dificuldade de retorno por parte de alguns atores, até mesmo para as entrevistas, pois grande parte do trabalho migrou para o meio digital, o que acabou gerando uma sobrecarga nos participantes. Essa situação foi confirmada em algumas reuniões, como destaca a seguinte fala de uma das participantes da pesquisa: “[...] tô no celular a manhã inteira, só respondendo mensagem e resolvendo problemas da escola... às vezes eu me pergunto: o que foi que eu fiz hoje? Parece que eu não fiz nada...” (NOTAS DE CAMPO, MARÇO, 2021).

É importante destacar ainda que o registro de dados visuais (reuniões remotas), gravações de entrevistas e observações foi conduzido por mim em concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) eletrônico (Apêndice B), elaborado por mim em uma plataforma de criação de formulários eletrônicos, que foi utilizada com os participantes da pesquisa.

Outra fonte importante de dados foi a documental. Os principais documentos analisados foram: a) o Plano de Ação da escola para o ano de 2021; b) o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

(SEECT) para as ECI para o ano de 2021; c) o PPP da escola de 2021; d) as Diretrizes Operacionais das ECI para o ano de 2021; e e) os cadernos de formação das ECI. Esses documentos foram disponibilizados pela gestão da escola ou puderam ser encontrados nos sites do governo do estado. Os documentos citados como fonte de dados proporcionaram uma melhor compreensão das diretrizes das políticas educacionais e como estas se materializam a partir dos instrumentos de gestão e avaliação adotados no contexto da escola, explicando muitas vezes as motivações e orientações da escola para determinadas situações.

Além disso, fiz consultas nos sites institucionais do Paraíba Educa⁶ e do Inep, no sentido de buscar informações e dados secundários da escola e da educação no contexto local e nacional.

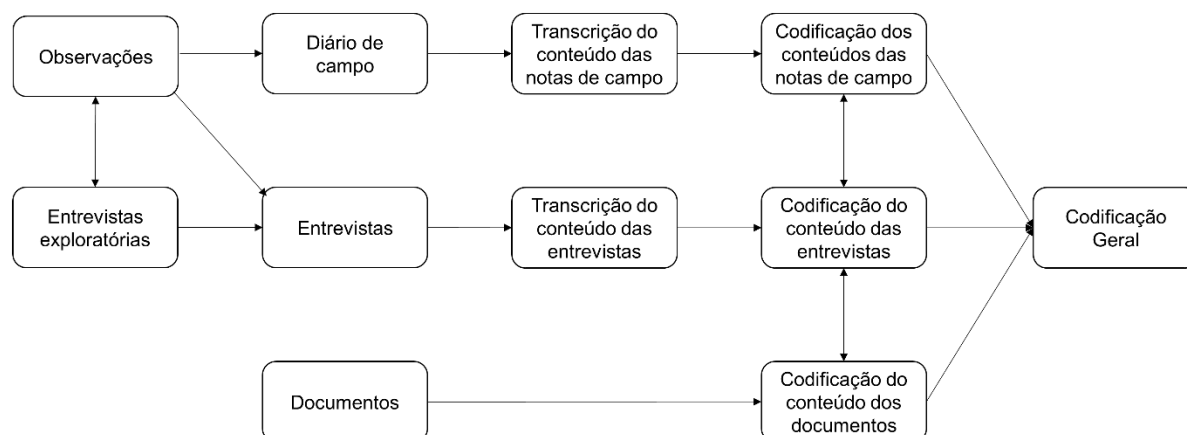
3.2.2 Análise dos dados

A etapa do processo de análise dos dados ocorreu de maneira concomitante com a coleta dos dados. À medida que fui coletando os dados, os processos de transcrição das entrevistas, das notas de campo e as reflexões fizeram parte de um processo de tratamento, assim como de análise inicial dos dados. A análise concomitante foi importante também por possibilitar a compreensão da necessidade de dados complementares, redirecionamentos da pesquisa etc.

Utilizei, para a organização e a codificação dos dados, o *software ATLAS.ti*, versão 9. Após isso, fiz a releitura das transcrições, notas de campo e das reflexões parciais no sentido de identificar códigos e posteriormente categorias que auxiliassem a compreensão dos dados coletados. A Figura 9 ilustra o processo de análise que antecedeu a codificação.

⁶ Plataforma de Ensino e Aprendizagem da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/>

Figura 9 – Processo de tratamento e codificação dos dados

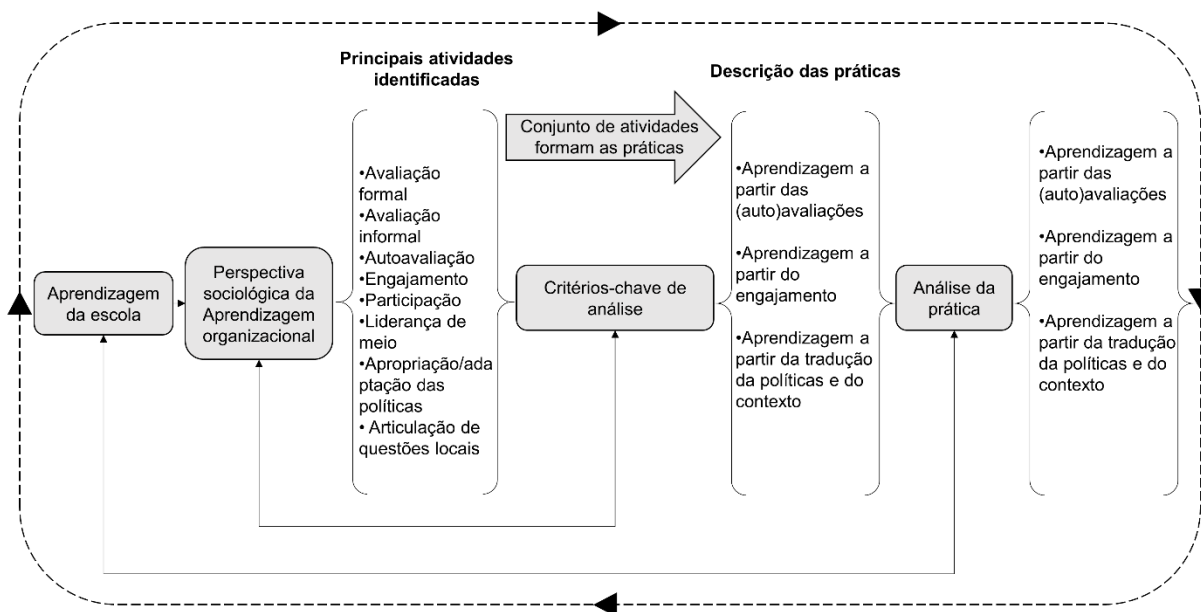


Fonte: Elaborada por mim.

A ilustração do processo de análise dos dados na Figura 9 representa como tratei e analisei cada “bloco” de dados constituídos a partir das observações, notas de campo, entrevistas e documentos, no sentido de identificar categorias. As categorias utilizadas inicialmente tiveram o objetivo de “rotular” os dados de acordo com o conteúdo que representavam. Como esta minha pesquisa trata-se de uma pesquisa baseada em prática, utilizei como base para o processo de análise o *framework* para análise de pesquisas baseadas em prática proposto por Bispo (2015).

Dessa forma, a partir do entendimento de que a prática da aprendizagem das escolas é a unidade de análise desta minha pesquisa e que uma prática é composta por um conjunto de atividades (BISPO, 2015), a primeira etapa foi que eu identificasse quais eram as atividades que constituem a aprendizagem da escola enquanto uma prática social. A codificação que illustrei na Figura 9 obedeceu ao critério de identificação das principais atividades. Após a identificação das atividades, envolvi-me em um processo de reflexão sobre como essas atividades se organizam formando a prática da aprendizagem no contexto investigado. Na Figura 10, a seguir, ilustro esse processo.

Figura 10 – *Framework* do processo de análise de dados na pesquisa baseada na prática



Fonte: Elaborada por mim a partir de Bispo (2015).

Na Figura 10, ilustro o processo de análise a partir da definição do fenômeno estudado, a aprendizagem da escola, assim como a abordagem utilizada para a compreensão do fenômeno, a perspectiva sociológica da OA. Em seguida, está o processo de identificação das principais atividades que obedeceu ao processo de codificação dos dados (representado na Figura 9). A partir das atividades identificadas, a etapa seguinte do meu processo de análise foi o de entender como o conjunto de atividades observadas formavam a textura de práticas que representa a aprendizagem da escola. Para isso, a partir das atividades identificadas, com base nas codificações feitas a partir dos dados coletados, as principais práticas de aprendizagem que identifiquei foram: a aprendizagem a partir da (auto)avaliação; a aprendizagem a partir do engajamento; e a aprendizagem a partir da tradução das políticas e do contexto. Por fim, analisei essas práticas com base nos pressupostos teóricos das abordagens que adotei no processo de construção da tese.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A organização escolar é marcada pelo entretecer de diferentes práticas (re)produzidas a partir das interações entre os atores organizacionais. Gestores, professores, pais, alunos e demais funcionários produzem diariamente os seus modos de fazer e de organizar o que se entende como o espaço escolar. Dessa forma, é importante retomar que a noção de aprendizagem que adoto nesta pesquisa entende o aprender como inerente ao organizar das práticas sociais. Por sua vez, a escola que aprende está relacionada, neste meu trabalho, a uma escola que aprende a partir da participação dos seus atores na prática. Se “[...] por um lado, a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem e, no final de contas, a definem com base em seus valores, práticas, procedimentos, usos e costumes.” (LIBÂNEO, 2018, p. 34).

A partir do contexto estudado, foi possível que eu observasse que a avaliação educacional possui um papel central no desenvolvimento e no organizar das práticas de gestão da escola. Consequentemente, trata-se de um processo que provoca grande influência na aprendizagem da escola, seja na apropriação de elementos das políticas educacionais, ou ainda na (re)criação de alternativas próprias para os problemas locais, o que pode ser entendido como um processo de reflexão crítica e de resistência da escola.

As diferentes possibilidades de avaliação não influenciam a gestão da escola por si só, mas representam um instrumento de controle e de indução de práticas de um modelo de escola pensado a partir de uma perspectiva de educação. No contexto investigado, o das ECI, alguns autores (CARVALHO; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES; HONORATO, 2020) têm apontado a influência de traços neoliberais e neoconservadores a partir de uma análise das redes de influência que viabilizaram a implementação desse modelo de educação no estado da Paraíba. Esse processo de adoção de políticas educacionais com viés neoliberal está presente em vários países (VISEU; CARVALHO, 2021), mas tem ganhado força em contextos locais como a região Nordeste (NETO *et al.*, 2017; OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014), com características e práticas semelhantes.

Dessa forma, a análise dos dados que levantei parte de três dimensões principais sobre a aprendizagem da escola, tendo a avaliação como elemento

organizador das suas práticas: a) a aprendizagem a partir da (auto)avaliação, que busca discutir como a escola aprende a partir dos processos de avaliação formais e informais promovidos tanto por agentes externos à escola quanto pelos próprios participantes do contexto escolar; b) a aprendizagem a partir da participação coletiva, que apresenta como a interação e o engajamento dos atores geram a aprendizagem da escola com base na produção conjunta e constantemente negociada das práticas escolares; e c) a aprendizagem a partir da “tradução” das políticas educacionais, que busca analisar as nuances existentes entre os processos de apropriação e de adaptação das políticas educacionais externas à escola e as demandas cotidianas referentes ao contexto situado ao qual a escola está inserida.

Por fim, são tecidas algumas reflexões sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem da escola e como esta pode abandonar o processo de homogeneização das escolas — o que tende a compará-las com necessidades diversas a partir dos mesmos critérios — e avançar no que diz respeito a uma avaliação com sentido mais formativo e aderente ao contexto situado de cada escola.

Conforme destacado na seção de procedimentos metodológicos, durante a fase inicial desta pesquisa, conversei e acompanhei diferentes atores, sem necessariamente eleger um locus específico, o que me possibilitou comparar diferentes realidades. No entanto, a partir de certo ponto, minhas observações concentraram-se majoritariamente em uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa, que faz parte do grupo de ECI na Paraíba. Assim, a fim de facilitar o entendimento para o leitor sobre o contexto de onde boa parte dos dados foram coletados por mim, a seguir, apresento a escola e aspectos gerais sobre as peculiaridades do modelo das ECI na Paraíba.

4.1 O MODELO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA

Muito embora meu objetivo neste estudo não tenha sido estudar diretamente o modelo das ECI na Paraíba, boa parte dos participantes e as práticas analisadas (principalmente de avaliação institucional) ocorreram no espaço das ECI. Assim, é necessário que eu faça uma breve apresentação sobre como e quando surge o modelo no sistema de educação paraibano, alguns aspectos principais que o norteiam e como tem influenciado a gestão da educação no estado da Paraíba.

O Programa ECI surge na Paraíba em janeiro de 2016 como parte do processo de ampliação da oferta de educação em tempo integral prevista no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (RODRIGUES, 2019). Segundo dados do site do Governo da Paraíba, o programa iniciou-se com 8 escolas em 2016, passou para 33 escolas em 2017, e a previsão é que ainda em 2021 o estado passe a contar com 302 escolas integrais, atingindo os 223 municípios.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) — uma Organização Social (OS) que atua em escolas de 16 estados da Federação — foi responsável por gerir a política de implantação da educação integral na Paraíba, inclusive introduzindo diretrizes da gestão, currículo, didática e avaliação das escolas (CARVALHO; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES; HONORATO, 2020). O programa adotou, sobretudo, as bases teóricas e metodológicas dos Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha, desenvolvidos pelo ICE, a partir das experiências em outros estados (RODRIGUES; HONORATO, 2020).

É importante salientar que esse o processo de implementação do programa foi permeado por movimentos de resistência por parte de alunos, familiares e professores (LEITE, 2019). Diversas insatisfações da comunidade escolar provocaram uma série de manifestações. Dentre algumas pautas, posso destacar: a) ausência de estrutura das escolas; b) limitação do número de vagas; c) falta de diálogo com a comunidade escolar e caráter *top-down* de implementação da política; d) o aumento da remuneração dos professores não era compatível com a ampliação da carga-horária de trabalho (LEITE, 2019).

Hoje, no estado da Paraíba, as ECI são divididas em três modalidades: as ECI que atuam exclusivamente na formação propedêutica; as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), que têm o foco no ensino técnico para além das disciplinas propedêuticas; e as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), que atuam nas unidades socioeducativas (PARAÍBA, 2021).

Apesar do papel do ICE na implementação do modelo das ECI na Paraíba, segundo um dos atores entrevistados, a parceria teve duração entre os anos de 2016 e 2019:

O modelo das escolas integrais que a Paraíba usa é o mesmo que é vendido pela pelo ICE, né? Pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que é de Pernambuco e tudo mais... Se você pesquisar é a mesma coisa, que acontece no Pernambuco, o que acontece no

Maranhão... [e etc.]. O ICE, ele atuou na Paraíba de 2016 até 2019. Quando foi em 2019, a Paraíba, ela já tinha comprado o modelo da escola integral, já tinha pago e já tinha vencido o acordo com o ICE... e o ICE foi embora. E aí a Paraíba esse ano foi todo mundo é... paraibano, praticamente que trabalha [...] e aí a gente tem outras coisas além do modelo ICE, mas a base é a mesma, sabe? A gente lida a mesma coisa: de projeto de vida, a gente lida com eletiva, a gente lida [pausa].... mesma coisa... de modelo pedagógico e de gestão. (CONSULTORA 1, 2021).

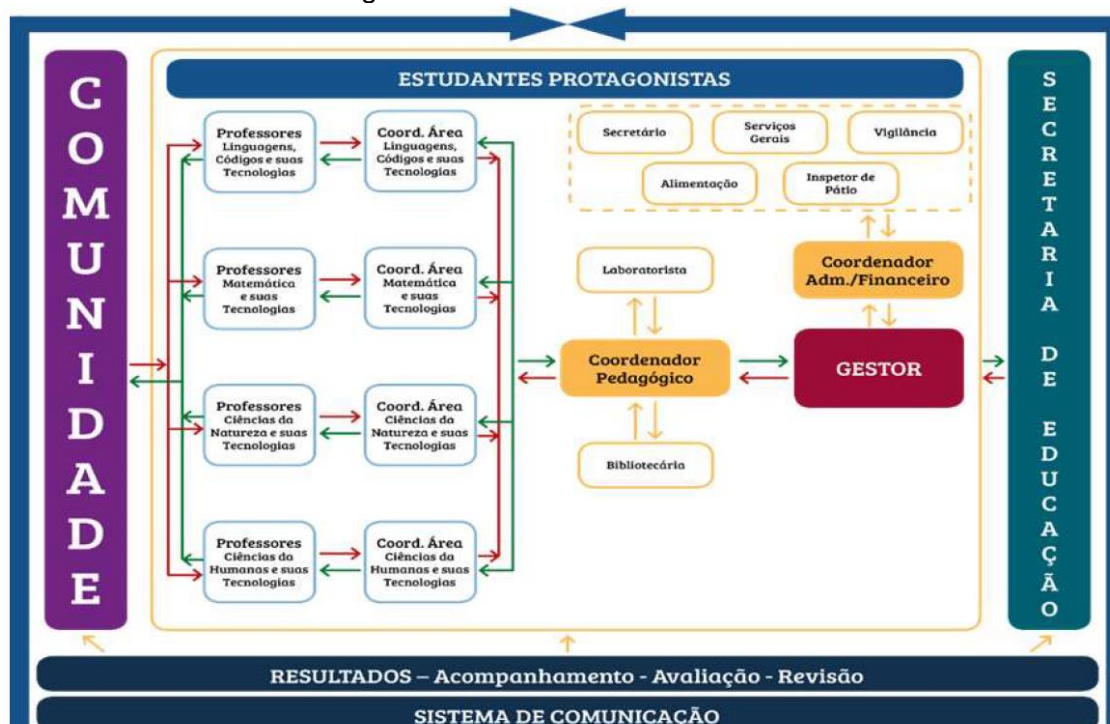
Desde então, o próprio Governo do Estado da Paraíba tem conduzido as ações das ECI por meio de uma Comissão Executiva de Educação Integral (CEEI) que está vinculada à Gerência Operacional do Ensino Médio. Segundo a Consultora 1 entrevistada, o modelo sofreu poucas alterações e segue a mesma base da proposta do ICE. Inclusive, é possível verificar que, no documento que estabelece as Diretrizes Operacionais das ECI para o ano de 2021 (PARAÍBA, 2021), os cadernos de formação utilizados são os mesmos elaborados pelo ICE, bem como alguns instrumentos de gestão adotados são bem semelhantes.⁷

A estrutura organizacional base das ECI é chamada de “macroestrutura” ou “sistema de organização”. Algumas funções são “chave” para entender como as atividades acontecem a partir dessa estruturação. O “trio gestor”, como comumente foi chamado pelos participantes durante a pesquisa, é composto por: a) Diretor, que é responsável por planejar, orientar e avaliar as atividades que vão desde o planejamento pedagógico até os aspectos de gestão de recursos financeiros, materiais e gestão de pessoas; b) CAF, que é responsável por auxiliar o diretor nas atividades de planejamento, execução e prestação de contas do orçamento, gestão de pessoas e do patrimônio; c) CP, que deve auxiliar o diretor na execução do PPP e no Plano de Ação, orientar os professores na elaboração e monitorar a produção e execução didático-pedagógica e dos guias de aprendizagem; e, por fim, d) Coordenadores de área, que atuam como intermediadores entre o “trio gestor” e os professores, auxiliando, sobretudo, na orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas. Todas essas atribuições são melhor detalhadas na Lei Estadual nº 11.100, 06 de abril de 2018 (PARAÍBA, 2018).

Na Figura 11, a seguir, apresento o sistema de organização da escola como prevê o modelo das ECI.

⁷ Disponível no *link*: bit.ly/MateriaisFormacoesECI.

Figura 11 – Macroestrutura das ECI



Fonte: Diretrizes operacionais das ECI, ECIT e ECIS da Paraíba (2021).

Além disso, o modelo das ECI adota um conjunto de instrumentos de gestão para além dos tradicionalmente adotados pelas escolas regulares. Tais instrumentos são conhecidos como Tecnologias de Gestão Educacional (TGE). O Quadro 4 abaixo apresenta uma síntese desses instrumentos.

Quadro 4 – Instrumentos de TGE

Instrumentos	Descrição
Plano de Ação	Instrumento de planejamento anual geral das ações a serem desenvolvidas na escola — fundamentado no Plano de Ação da SEECT — dentro de cada premissa do Modelo e articulando objetivos, prioridades e estratégias a fim de alcançar as metas atribuídas dentro dos mais diversos indicadores.
Programa de Ação	Instrumento que visa articular as estratégias do Plano de Ação escolar a fim de estruturar enfoques (dentro de cada área de atuação) que colaborem para a efetivação das metas pactuadas com o Plano de Ação.

Agenda	Instrumento de planejamento das atividades na escola de modo a garantir que o currículo não sofra prejuízo no seu cumprimento.
<i>Plan, Do, Check, Action</i> (PDCA)	Ferramenta de gestão bastante conhecida no mundo empresarial. A sigla em inglês representa as ações de Planejar, Fazer, Controlar e Agir.
Guia de Ensino e Aprendizagem	Recurso que se destina a orientar processos de planejamento e de acompanhamento pedagógico a partir dos eixos formativos.

Fonte: Elaborado por mim a partir de Paraíba (2021) e ICE (2019).

Durante a pesquisa foi possível que eu observasse o quão os instrumentos de TGE apresentados no Quadro 4 são importantes para a compreensão do modelo, pois possuem centralidade no cotidiano das ECI, mais até que outros comumente utilizados nas escolas, como o PPP. Ademais, são esses instrumentos que são utilizados para as avaliações das escolas por parte da SEECT e, como discutirei nas próximas seções deste trabalho, a avaliação externa acaba ganhando um papel fundamental na determinação das práticas de gestão no contexto escolar.

O documento com as diretrizes operacionais para 2021 coloca o modelo de educação desenvolvido pelas ECI na Paraíba como uma tentativa de representar um “divisor de águas” na educação do estado e que tem como objetivo “[...] formar indivíduos protagonistas, agentes de mudança social e produtivos que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades.” (PARAÍBA, 2021). No entanto, algumas críticas ao modelo são tecidas por pesquisadores da área, principalmente no que se refere a movimentos de homogeneização do currículo e das escolas, considerando a educação como mera apropriação de competências, ignorando aspectos políticos, sociais e culturais que são inerentes à formação integral (CARVALHO; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES; HONORATO, 2020).

Essas práticas são apontadas na literatura como parte de um movimento global (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019), mas também que já é algo forte localmente, inclusive na região Nordeste (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020). Além disso, estão alinhadas às iniciativas de reforma da educação fundamentadas na Nova Gestão Pública (NGP), iniciadas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, sob o

argumento da racionalidade técnica e de eficiência do setor público (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Durante a pesquisa, observei a influência do modelo implementado na expansão das ECI nas práticas de gestão das escolas, sobretudo em como as escolas “traduzem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) o modelo para as suas realidades específicas, (re)configurando-se a partir das demandas locais e das exigências do modelo.

4.2 APRENDENDO A PARTIR DAS (AUTO)AVALIAÇÕES

A avaliação, de uma maneira geral, consiste em um processo de atribuição de juízo de valor a um fenômeno, evento, pessoa etc. (LIBÂNEO, 2018; LUCKESI, 2018). O processo de avaliação em uma escola, geralmente, ocorre a partir de três dimensões principais: sala de aula, autoavaliação (ou avaliação institucional) e avaliação externa (FREITAS *et al.*, 2017). Entendo que todas as dimensões devem atuar de maneira coordenada no sentido de promover o avanço da formação dos alunos e a melhoria do espaço escolar.

O foco que dou nesta seção é em relação às práticas de autoavaliação e como estas acontecem. Identifiquei que as atividades de avaliação envolvem atividades institucionalizadas, principalmente pelo modelo das ECI, mas também que constantemente eram feitas de maneira informal. O “informal” aqui é trazido como algo que não é institucionalizado pelo modelo de escola, mas que está presente no cotidiano da gestão escolar, é legitimado pelos participantes e faz parte das práticas desse grupo.

As principais atividades que compõem a prática da avaliação no contexto que investiguei são: a) os ciclos de acompanhamento formativo; b) as reuniões de fluxo; e c) as aplicações da ferramenta PDCA. O Quadro 5 a seguir traz uma breve descrição de cada uma dessas práticas.

Quadro 5 – Práticas de avaliação

Prática de Avaliação	Descrição
Ciclos de acompanhamento formativo	<p>É uma forma de monitoramento e acompanhamento das escolas que ocorre geralmente a cada bimestre. A escola recebe a visita de dois consultores, um de gestão e outro pedagógico, e de um dos assessores regionais.</p> <p>Em cada reunião de ciclo formativo participam também Gestor, CP, CAF, os coordenadores de área e os líderes de turma.</p> <p>Os consultores analisam os indicadores da escola estabelecidos pelo Plano de Ação e apresentam uma devolutiva destacando as boas práticas e com pontos a serem melhorados pela escola.</p>
Reuniões de fluxo	<p>São reuniões semanais que têm como objetivo discutir questões do andamento da escola e monitoramento dos resultados.</p> <p>As principais são as que ocorrem entre o trio gestor; trio gestor e coordenadores de área; e coordenadores de área e professores.</p>
Ciclo PDCA	<p>Ferramenta de gestão bastante conhecida no mundo empresarial. A sigla em inglês representa as ações de Planejar, Fazer, Controlar e Agir.</p>

Fonte: Elaborado por mim a partir dos dados da pesquisa.

Como pontua a literatura da área (BARRETTO; NOVAES, 2016; LUCKESI, 2018), são poucas as experiências empíricas no Brasil sobre avaliação institucional das escolas públicas, muito por um fator de ausência da tradição de as escolas fomentarem uma investigação avaliativa sobre si mesmas. Por outro lado, as universidades, por exemplo, têm uma tradição mais forte, principalmente pelo estabelecimento das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

No entanto, como é possível observar a partir do Quadro 5, há um esforço institucional, no contexto estudado, no estabelecimento de atividades de avaliação da escola, ainda que muito voltada a uma lógica de prestação de contas com agentes

externos, nesse caso, a SEECT e a Comissão Executiva das ECI. Tal fato fica evidente principalmente nos ciclos de acompanhamento formativo que são realizados a partir da presença de consultores e assessores regionais.

4.2.1 Os ciclos de acompanhamento formativo

Os ciclos de acompanhamento formativo, como já exposto no Quadro 2, são encontros geralmente promovidos bimestralmente para avaliar e monitorar o andamento dos resultados da escola a partir dos indicadores estabelecidos. Como relata uma consultora entrevistada:

O ciclo, ele vai acontecer quatro vezes ao ano, aí em cada um ele tem um objetivo, né? Cada ciclo ao ano ele tem um objetivo. E ele, a escola se organiza pra que vá dois consultores ou mais, dependendo da situação da escola, já aconteceu de ir mais gente na escola, pra eles analisarem o desenvolvimento do modelo pedagógico, o desenvolvimento do modelo de gestão, infraestrutura e o desenvolvimento dos estudantes e tudo mais. O que é que acontece... Primeiro momento, tem a escuta dos professores, tem a escuta de como é a escola, tem a escuta dos estudantes. Os estudantes falam o quê que tá acontecendo na escola. E aí, vai ser analisado os indicadores da escola, que aí todo o ciclo tem um quadro de indicadores que é apresentado, que é enviado pela secretaria pra escola, e aí escola preenche, e a gestão da escola ela apresenta pros consultores o quê que tá acontecendo na escola, em níveis de reprovação, em níveis de participação dos estudantes, em níveis de porcentagem de, como é que é o nome de... de evasão, de matrículas, de tudo [...]. (CONSULTORA DAS ECI, 2021).

Em resumo, o ciclo segue as seguintes etapas: a) acompanhamento da rotina da escola; b) reunião com a equipe gestora e equipe escolar; c) encontro com os(as) estudantes, com os(as) líderes de turma e presidente de Clubes (se já organizados); e d) sessão de fechamento com a equipe escolar e entrega/leitura do relatório (PARÁIBA, 2021).

Um elemento central nos ciclos de acompanhamento formativo é o **Plano de Ação da Escola**. O Plano de Ação segue um modelo pré-estabelecido que contém os seguintes elementos: valores, missão, premissas, objetivos, prioridades, indicadores, metas e estratégias.

Esse instrumento é elaborado no início do ano letivo e revisado bimestralmente nos ciclos de acompanhamento formativo. Ele busca materializar as ações

desenvolvidas na escola e seus resultados. No entanto, durante a pesquisa, identifiquei dois problemas recorrentes: dificuldades apontadas em relação à construção do instrumento e à forma como ele é avaliado.

Em entrevista com uma consultora das ECI, ela mencionou a dificuldade que muitas escolas ainda têm de elaborar o Plano de Ação:

[...] eles utilizam muito o PDCA, que é a ferramenta que eles mais utilizam, que mais conseguem entender a funcionalidade. Que eles conseguem aí fazer “miniplanejamentos” que eles conseguem incluir no planejamento maior. Mas dentro do modelo de gestão, a gente utiliza também um Plano de Ação, que aí é um documento muito maior, que a maioria das escolas não conseguem utilizar com eficiência. [...] que é um instrumento norteador da escola. Ele se manteve agora no ano de pandemia, mas só que as escolas, eles não sabem utilizar ele, porque ele, ele é um instrumento que ele diz tudo da escola, tudo mesmo [...]. Eu não sei nem dizer exatamente o que é [o motivo de não conseguirem utilizar], se é falta de prática, se é falta de uso [...]. (CONSULTORA DAS ECI, 2021).

A consultora menciona o PDCA como uma ferramenta de maior facilidade de uso por parte das escolas e, de fato, durante a pesquisa foi bastante mencionado por professores e gestores como algo frequentemente utilizado e útil na escola. No entanto, no que toca às dificuldades em relação à elaboração do Plano de Ação, uma das explicações pode ser os fins de uso de cada instrumento. Como apresentarei ainda nesta seção, o ciclo PDCA é utilizado pela escola quando precisam pensar em um problema mais do cotidiano dela.

Por sua vez, o Plano de Ação, por vezes, torna-se mais um instrumento que é elaborado para atender critérios dos órgãos superiores do que algo que represente necessariamente uma construção da escola. Ao mesmo tempo, isso reforça a insegurança da comunidade escolar em atender os critérios exigidos. Nas palavras de um professor e coordenador de área:

“Ah, o que a comissão vai saber? o que a comissão vai julgar? será que se eu colocar isso na escola vai prejudicar a escola? E como é que vão reagir a isso?”

[...] Então, o documento é uma coisa que tem muita força, só que as pessoas têm medo de colocar isso no papel, entendeu? Então, quando você coloca um papel, como muitos papéis pra direcionar a avaliação, as pessoas, às vezes, omitem com medo que isso atrapalhe alguma coisa na escola. “Ah, eu não vou colocar isso porque pode passar uma

imagem errada pra comissão, a gente pode ser prejudicado", seja financeiramente, seja entre outras coisas [...]. (CA1, 2020).

Quando o coordenador de área diz que "[...] o documento é uma coisa que tem muita força [...]", pode se observar que o "documento", nesse caso, o Plano de Ação, pode determinar a percepção de qualidade que a comissão avaliadora terá. O receio de uma má avaliação reflete em práticas que visam garantir uma boa imagem para a escola. Em uma das entrevistas com um estudante da escola e ex-líder de turma, ele me relatou o seguinte:

Aluno: a gestão da escola avisava alguns dias antes que haveria o ciclo, e... eles às vezes preparavam a gente para tipo... saber, pelo menos ter ideia das questões que iam ser impostas, para a gente não ficar nervoso ou não saber responder.

Se não houvesse uma preparação talvez todos ficariam assim... sem resposta na hora, porque é bastante pressão tendo a secretaria de educação na reunião fazendo várias perguntas.

Pesquisador: Vocês tinham medo por quê? De impactar alguma coisa na escola?

Aluno: Isso. Isso.

Pesquisador: O que vocês acham que poderia acontecer com a escola?

Aluno: Talvez... eu vou dar como exemplo a demissão de um professor. Se a gente falasse alguma coisa que... assim, eu creio que a gente tem medo de danificar a gestão da escola, falando alguma coisa que na hora a gente não era para ter dito.

Pesquisador: Como era essa preparação?

Aluno: Eles diziam assim: "Olha, talvez eles façam essas perguntas e vocês já vão pensando aí no que responder", mas eles não diziam "vocês têm que responder isso". Não era imposto uma resposta para a gente. (ALUNO, 2021).

Essa prática de buscar orientar os alunos que irão participar do ciclo de acompanhamento formativo é uma prática que acontece em outras escolas. Segundo a consultora das ECI entrevistada: "[...] tem gestor que tenta influenciar o aluno, porque são os líderes. Os líderes, eles são os conselheiros de turma. E aí, eles são... às vezes, eles são aconselhados anteriormente [...]".

No entanto, a partir do observado, a tentativa de orientar os alunos não possui um caráter de instruí-los ao que dizer (ao menos no contexto estudado), mas reflete o

efeito de dois elementos centrais da avaliação seletiva ou classificatória: o binarismo sucesso-fracasso e a responsabilização. Entender a avaliação como um momento que determinará o sucesso ou o fracasso da escola implica em um desvio do objetivo da avaliação. Ao invés de preocupar-se com a aprendizagem, o momento de avaliação preocupa-se se determinada realidade está adequada ou não (VASCONCELLOS, 2014). Por sua vez, a responsabilização acaba indicando a escola e a comunidade escolar como responsáveis pelo “mau” desempenho, pois quando é avaliado como positivo, o resultado dessa avaliação é tido como mérito do sistema de ensino e/ou do modelo implementado.

Durante as entrevistas, uma das consultoras das ECI me relatou que em diversas situações ela conseguia ver o avanço de algumas escolas após os ciclos. Segundo a entrevistada, principalmente nas escolas em que as formações foram feitas pela própria comissão estadual, e não pelo ICE, as dificuldades têm sido menores de adaptação aos instrumentos e implementação das estratégias. No entanto, durante as entrevistas, os participantes reconhecem que o ciclo deve assumir um caráter mais formativo e que o consultor assume um papel fundamental na condução desse processo:

[...] o ciclo é bem nessa postura de ser formativo. O problema é que, às vezes, o ciclo é tido como carrasco, né? Porque é um momento de monitoramento também. E aí, a gente vai pra fiscalizar, às vezes a gente vai pra fiscalizar se tá tendo almoço, se o almoço está sendo bom e tal... se a infraestrutura tá sendo condizente, se verba que foi enviada pra escola, se tá sendo bem executada. E aí, acaba virando momento carrasco. Mas, esse momento era pra ser assim, de apoio. (CONSULTORA DAS ECI, 2020).

Para falar a verdade, do ciclo de acompanhamento em si, vai depender muito de quem tá conduzindo... certo... de quem são os consultores que estão conduzindo. (PROFESSORA DAS ECI, 2020).

Os momentos dos ciclos de acompanhamento formativo são um espaço interessante para a revisão das ações das escolas no sentido de acompanhar o que vem sendo feito e propor possíveis ajustes, porém, é preciso dar a esse tipo de avaliação um sentido formativo e não punitivo (PERRENOUD, 1999). No entanto, é preciso que as escolas possuam uma postura mais ativa nesse processo para que possam reconhecer os pontos de avanço e em que precisam melhorar, não

precisando encarar o momento como um “exame” ou um *checklist* de critérios que a escola precisa atender e que determinará se a escola está apta ou não. Ademais, se para Luckesi (2018), quando o aluno fracassa, o sistema também fracassa, é possível ampliar essa concepção e dizer que quando a escola fracassa, o sistema também fracassa, pois o sistema de ensino é também responsável pela produção de efeitos significativos na educação escolar.

Em uma das entrevistas que fiz com uma gestora escolar italiana, ela relatou a seguinte situação:

[...] Eu li o RAV (Relatório de Autoavaliação) que foi feito antes de eu chegar. E quanto mais eu lia, mais eu pensava, mas por quê?! [...] Era uma narrativa de uma escola que não existia... Eu não sei se você entende!? Onde não existia...

[...] Então, antes de mais nada, o trabalho que precisou ser feito na frente interna foi deixar claro que a autoavaliação também é composta de dados que são dados de contexto, aprendizagem, números. Ou seja, dados! E então sobre esses dados fazemos disso nossa própria narrativa, mas temos que adquirir dados porque temos que ser lúcidos. Esta fotografia que temos que tirar deve ser uma fotografia clara, lúcida e afiada na qual colocamos cores e colocamos tudo o que achamos apropriado. [...]

Isso é algo que você nunca deve tomar como garantido, digamos... até o fim uma estrutura, uma mentalidade. E assim começamos com o Relatório de Autoavaliação, a aquisição de dados claros e sérios, e comecei a trabalhar muito internamente [...]. (GESTORA ESCOLAR ITALIANA, 2020).

O papel do Relatório de Autoavaliação (RAV) foi discutido em um dos seminários que participei na Itália. O cerne do debate era sobre até que ponto o RAV servia como um instrumento que possibilitava a escola a se autoavaliar ou se, na verdade, o documento apenas fazia o papel de “prestação de contas” das escolas para com o governo (NOTAS DE CAMPO, OUTUBRO, 2019). É possível encontrar o RAV de todas as escolas italianas no site “*Scuola in Chiaro*”⁸. A plataforma digital “*Scuola in Chiaro*” reúne informações sobre as escolas italianas e, de acordo com Landri e Vatrella (2019), caracterizam-se como um instrumento de governança das políticas educacionais.

⁸ Link para o site “*Scuola in Chiaro*”: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

Por sua vez, Frangella e Campos (2019), ao analisarem a dimensão de autoavaliação institucional que integra o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (Saen), identificaram que o aspecto de controle, cobrança e prestação de contas era muito forte. Segundo as autoras, as escolas pensam que estão fazendo algo para a sede e não para a própria escola. Além disso, a dificuldade na construção dos indicadores de autoavaliação também era presente no contexto estudado.

Assim como o caso italiano, as evidências nacionais mostram que o receio de uma má avaliação por parte dos órgãos externos à escola expressa uma necessidade de adequação ao que se espera da escola. A qualidade da escola é definida não pelo quanto ela consegue evoluir durante aquele período de avaliação, mas sim pela imagem que passa a partir do relatório de avaliação, que, no caso das ECI na Paraíba, traduz-se no Plano de Ação.

As Teorias da Prática, em maior ou menor grau, adotam uma postura sociomaterial (MOURA; BISPO, 2020), que assume a constituição do que entendemos como social existente a partir da agência entre humanos e não humanos. Entender o papel dos elementos não humanos é essencial, pois estes são parte do “organizar” (*organizing*) da prática social (CZARNIAWSKA, 2008) e, por sua vez, organizar e aprender são elementos entrelaçados (BISPO, 2011). Dessa forma, foi possível observar que o Plano de Ação produzido pela escola e o programa de ação proposto pela SEECT, no contexto estudado, acabam sendo um artefato que materializa o que se espera da “boa escola”.

Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016) chamam a atenção para o papel dos **artefatos** no cotidiano da escola. Os autores destacam que, em algumas políticas educacionais, os artefatos atuam no sentido de direcionar, circular, reforçar e representar o discurso da “boa escola” e, na maioria das vezes, a “boa escola” é entendida como aquela que atende a uma conduta ideal ou desejável.

Existe também uma influência do Plano de Ação da SEECT na elaboração das diretrizes escolares. A seguir, no Quadro 6, comparo as definições de visão e missão presentes no Plano de Ação e no PPP da escola e no Plano de Ação da SEECT.

Quadro 6 – Comparativo das missões e visões presentes nos documentos de planejamento da escola e da SEECT

	Visão	Missão
Plano de Ação da SEECT para as ECI	“Ampliar e consolidar o Modelo de educação cidadã integral e técnica, até o ano de 2022 , por meio da formação continuada à equipe escolar, abrindo caminho para o desenvolvimento de novas práticas que conduzam às melhores escolhas por parte dos estudantes.”	“Assegurar as condições necessárias e suficientes para oferta de uma educação de excelência, compreendendo a formação para a vida, a excelência acadêmica e o desenvolvimento das competências para o século XXI , de maneira a formar cidadãos protagonistas e empreendedores, capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. ”
Plano de Ação da Escola	“Implementar e consolidar-se no Modelo de educação cidadã integral e técnica, até o ano de 2022 , por meio da formação continuada à equipe escolar, abrindo caminho para o desenvolvimento de novas práticas que conduzam às melhores escolhas por parte dos estudantes.”	“Assegurar as condições necessárias e suficientes para oferta de uma educação de excelência, compreendendo os 4 Pilares da Educação, a formação para a vida, a excelência acadêmica e o desenvolvimento das competências para o século XXI , de maneira a formar cidadãos protagonistas e empreendedores, capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. ”

PPP da escola	“Implementar e consolidar o Modelo de educação cidadã integral, até o ano de 2022 , por meio da formação continuada da equipe escolar, abrindo caminho para as novas práticas que conduzam às melhores escolhas por parte dos estudantes.”	“Nossa escola tem como missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos discentes na escola, formando cidadãos preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno. Formar cidadãos protagonistas, autônomos, solidários e competentes , por meio de uma educação de excelência acadêmica, a partir do desenvolvimento de competências para o sec. XXI. ”
----------------------	---	--

Fonte: Elaborado por mim a partir dos dados da pesquisa (grifo meu).

Rodrigues (2019), ao analisar as ações do programa de educação integral de três escolas de regiões distintas do estado da Paraíba, identificou que a missão apresentada pelas escolas nos respectivos PPP e Plano de Ação apresentavam semelhança na sua formulação. Como é possível observar no Quadro 6 acima, se compararmos as definições de visão e missão presentes no PPP e no Plano de Ação da escola investigada com o Plano de Ação elaborado pela SEECT, é possível observar a similaridade das propostas.

Para Rodrigues (2019, p. 146), “[...] o período de discussão e estabelecimento da missão para a instituição constitui-se como possibilidade de a comunidade escolar refletir sobre a razão de ser da escola, sua essência de existir.”. No entanto, a similaridade encontrada entre as propostas das escolas investigadas pela autora e a semelhança entre a proposta da escola investigada neste meu estudo com as diretrizes estabelecidas pela SEECT, leva-me a inferir esse processo de reflexão não como parte das escolas, mas que cabe à secretaria a condução desse processo.

O que se percebe é um processo de homogeneização das práticas educacionais e, por sua vez, uma quebra no processo de reflexão sobre o papel de cada escola, com suas especificidades, na comunidade em que está inserida (RODRIGUES, 2019). Não se trata apenas de uma questão de transcrição de visão e missão por parte da escola, mas sim de um processo de adequação ao que se entende como “boa” escola a partir dos padrões definidos pela secretaria.

4.2.2 Reuniões de fluxo e ciclos PDCA

Enquanto o ciclo de avaliação formativo possui um caráter de avaliação dos resultados e práticas educacionais em um determinado período, as reuniões de fluxo e a aplicação do ciclo PDCA tendem a apresentar momentos em que a escola consegue pensar a sua prática a partir de questões pontuais.

As reuniões de fluxo “[...] ocorrem semanalmente e visam a garantia do monitoramento dos resultados através do acompanhamento, avaliação e revisão das ações da equipe escolar [...]” (PARAÍBA, 2021, p. 79). Elas fazem parte da estrutura estabelecida pelo modelo das ECI e acontecem, em geral, semanalmente.

Todos os grupos de trabalho têm as suas reuniões de fluxo. Por exemplo, reunião de planejamento de área envolve os coordenadores de área e os professores das respectivas áreas do conhecimento; reunião de acompanhamento pedagógico, administrativo e financeiro, que envolve o trio gestor (Gestor, CAF e CP) e, por vezes, os coordenadores de área; e reunião de acompanhamento pedagógico, que envolve o CP e os coordenadores de área (NOTAS DE CAMPO, OUTUBRO, 2020).

Durante a pesquisa, as reuniões de fluxo foram realizadas de maneira remota utilizando uma plataforma de videoconferência. As pautas nunca eram fixas e variavam de acordo com as demandas semanais da escola. As reuniões de fluxo que participei geralmente envolviam o trio gestor e os coordenadores de área (NOTAS DE CAMPO, OUTUBRO, 2020).

O Ciclo PDCA, por sua vez, foi bastante mencionado nas entrevistas e durante as observações. Geralmente quando perguntados se a escola tinha alguma maneira de autoavaliar as próprias práticas, os participantes mencionavam o PDCA como principal ferramenta.

O Ciclo PDCA é uma ferramenta de melhoria contínua criada por Walter Shewart na década de 1930 e que consiste nas etapas: Planejar (*Plan*), Fazer (*Do*), Controlar (*Check*) e Agir (*Action*). É amplamente conhecido no campo da gestão empresarial, mais especificamente na área de Gestão da Qualidade. No entanto, é possível encontrar a utilização da ferramenta em outros espaços organizacionais, como o da gestão escolar (ROCHA; DUARTE, 2015) e na avaliação do ensino superior (GUERRA; CAVALCANTI, 2020).

Sobre o uso do ciclo PDCA pela escola, a CP destaca:

Então, o PDCA, eu diria que é o processo mais eficaz na Escola Cidadã Integral, que a regular não tem, sabe? É o tal PDCA. Tudo que a gente faz na Escola Cidadã, que não está legal, é indicado o PDCA. E se tiver dando certo também, faça um PDCA para melhorar os aspectos que estão construtivos e que tendem a melhorar mais ainda.

[...] Por exemplo: o último PDCA que eu fiz, eu fiz por área, então foi legal, eu fiz com os coordenadores de área na reunião de fluxo. Aí eu perguntei... primeiro eu pedi para eles fazerem uma coleta em cada área com os professores. Aí eu pedi assim: “perguntem aos professores quais são as maiores dificuldades do momento; peça para eles elencarem soluções para o problema que ele elencou”. Porque não vale você elencar um problema, “Ah, a escola tem problemas demais, falta isso, falta aquilo”, mas qual é a tua proposta para a resolução do problema? Nenhuma. Então não adianta propor, tá? Porque é um problema sem solução, e a gente precisa de uma solução ao problema. A gente não deve ser problema na escola cidadã, a gente tem que ter solução antes do problema. A gente analisa o problema e já aponta uma solução para ele. (CP, 2021).

O PDCA na escola possui uma orientação muito forte ao problema. A maioria das vezes em que foi mencionada a utilização da ferramenta estava atrelada a um problema da escola, algo que precisava de solução. Algumas situações foram relatadas ao longo das entrevistas, como: um problema na fila do lanche, planejamento para contactar os alunos que não estavam participando das aulas remotas, a dinâmica de impressão dos materiais didáticos etc. Para além disso, os participantes relatam o seu uso para planejar eventos, ações etc. (NOTAS DE CAMPO, NOVEMBRO, 2020).

Essa orientação à solução de problemas pode ser observada na fala da CP acima, quando ela afirma que “[...] a gente não deve ser problema na escola cidadã, a gente tem que ter solução antes do problema. A gente analisa o problema e já aponta uma solução para ele”. Essa fala reproduz a agência do modelo de gestão implementado que sustenta uma lógica de responsabilização por parte da escola. A orientação à solução de problemas é uma das características principais das noções mais tradicionais de OA (FENWICK, 1996).

No entanto, percebi, a partir das entrevistas e observações, que o PDCA é uma ferramenta que os participantes atribuem muito importância e utilidade. Uma das situações relatadas foi quando o PDCA foi utilizado para solucionar um problema com a organização do almoço dos estudantes:

Tinha muita reclamação sobre o almoço, porque eram estudantes demais e furavam a fila e não sabíamos como proceder... e a gente foi para o PDCA. Então vamos resolver o problema, vamos para as propostas. Cada um fez uma proposta diferente e no final chegamos ao denominador: vamos dividir por turma, tá? Então, quem primeiro almoça hoje... tinha lá, um cartazinho na parede com todas as turmas, entendeu? [...] quando for terminando uma turma, a outra vai chegando, a outra vai chegando. Mas quem iria coordenar isso? Então, cada professor ficou com uma turma ou dois professores por turma, aí quando terminasse, a gente faria uma pequena avaliação de 10 minutos, não seria PDCA, mas seria só para a gente ajustar isso. Aí a gente já elaborou o programa do dia seguinte: quem almoçou por último no dia anterior ficaria primeiro no outro dia e assim por diante, entendeu? (CP, 2021).

O PDCA, nesse caso, assume um papel interessante, pois se apresenta como uma ferramenta inteligível (SCHATZKI, 2001) aos praticantes de refletir sobre suas atividades cotidianas e resignificá-las, possibilitando a (re)organização dessas atividades cotidianas. O fato de, como mencionado na seção anterior, a consultora das ECI destacar as facilidades das escolas em utilizarem o PDCA e, ao mesmo tempo, terem dificuldade de elaborarem o Plano de Ação, pode estar relacionado com a capacidade que cada ferramenta tem de produzir significado aos seus participantes. Por sua vez, essa (re)organização das práticas da escola caracteriza-se como um processo de aprender produzido pela escola e seus participantes.

Não pretendo assumir que o planejamento e a melhoria apenas são possíveis pelo PDCA. Ademais, como foi relatado por alguns professores, em entrevista, o planejamento é algo que acontece regularmente nas escolas: “[...] na minha experiência em escola regular, acontece a autoavaliação, mas reuniões pedagógicas e meus planejamentos.” (CA1, 2020). No entanto, o PDCA tem se mostrado como uma ferramenta que tem contribuído para proporcionar o engajamento dos participantes no processo de organização da prática.

Foi possível que eu observasse ainda que as reuniões de fluxo e os ciclos PDCA são importantes para os participantes como momentos e situações em que os praticantes podem discutir e refletir sobre as suas práticas, formando assim uma comunidade em torno de uma prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). As comunidades de prática são definidas como “[...] grupos de pessoas que regularmente aprendem juntas e umas com as outras porque elas se preocupam com os mesmos problemas da vida real.” (PYRKO; DÖRFLER; EDEN, 2019, p. 482).

Apesar de compreender que o elemento que sustenta as comunidades de prática são as próprias práticas que aquele grupo compartilha (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), é possível destacar a importância de se fomentar espaços para a interação e a troca de experiências entre os participantes. Nesse sentido, no contexto estudado, as reuniões de fluxo reforçadas pelas dinâmicas do PDCA têm possibilitado o engajamento entre os grupos. Logo, na próxima seção, busco aprofundar como a participação e o engajamento em torno das práticas têm contribuído para a aprendizagem da escola estudada.

De uma maneira geral, pode-se inferir que as principais práticas de avaliação que estão presente na escola estudada são os ciclos de avaliação formativa, as reuniões de fluxo e os ciclos PDCA. Todas são práticas institucionalizadas pelo modelo das ECI, no entanto, é possível observar um envolvimento mais fluido dos participantes no que se refere às reuniões de fluxo e à utilização do PDCA, quando comparados ao ciclo de avaliação formativa. Essa aderência pode ser explicada pelo caráter emergente dessas práticas, o que não se observa nos ciclos de avaliação formativa.

Essas práticas de avaliação variam entre a autoavaliação e a avaliação externa feitas, nesse caso, pela comissão das ECI. A aprendizagem da escola ocorre a partir dessas práticas, não apenas quando ela consegue solucionar questões do seu cotidiano, mas a partir do momento em que os participantes conseguem refletir e organizar as suas atividades cotidianas.

Na seção a seguir, meu enfoque está em como a escola aprende a partir da participação coletiva, do engajamento e dos arranjos produzidos pelos participantes e pelas redes de atividades que suportam as práticas da escola.

4.3 APRENDENDO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO

O título desta seção talvez soe um pouco redundante, pois a perspectiva de que trato neste trabalho é a de que a aprendizagem ocorre sim pela participação coletiva. No entanto, a partir da investigação, foi possível que eu observasse como participação e engajamento dos praticantes nas práticas observadas eram capazes de gerar o conhecimento prático assim como proporcionavam uma melhor *performance* de suas atividades.

O que chamo aqui de engajamento e participação refere-se aos níveis de interação dos participantes nas atividades observadas. Foi possível inferir que, quanto maior era essa participação, isso facilitava a mobilização de novos conhecimentos e saberes. Para isso, utilizei os conceitos de *Passion-for-knowing* (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007) e da *Sociology of Attachment* (GOMART; HENNION, 1998; LANDRI, 2007).

O termo “paixão” não se trata de um fenômeno de fácil definição, pois compreende significados que por vezes podem parecer contraditórios, como os sentimentos de prazer e dor (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007). Paixão, no sentido Weberiano, trata-se de uma devoção ao objeto de uma atividade pelo seu interesse. Nos estudos organizacionais, a paixão pelo conhecimento (*passion-for-knowledge*) se destaca como um impulso para produzir conhecimento dentro de uma comunidade epistêmica (LANDRI, 2007).

A paixão por um objeto de conhecimento torna-se um elemento que dá suporte a uma atividade, ocupação ou habilidade, bem como é considerada uma prática de organização (no sentido de *organizing*) que sustenta as práticas de uma comunidade (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007). A sociologia do “apego” — *sociology of attachment* — compreende a paixão como uma atividade reflexiva situada que emerge a partir de um “apego” coletivo a objetos, práticas e assuntos de uma comunidade epistêmica (LANDRI, 2007).

Observei, durante a pesquisa, como o sentido criado pelas atividades compartilhadas pelos participantes facilita a geração e o compartilhamento de conhecimento. Observei o “apego” dos participantes à prática da educação e, conseqüentemente, à mobilização e ao compartilhamento de sentidos principalmente a partir de duas situações: o momento de adaptação ao ensino remoto e na atuação dos líderes de meio.

4.3.1 Participação no desenvolvimento das práticas e o *passion-for-knowing*

Em uma das entrevistas que fiz com especialistas da área de educação, entrevistei um professor universitário que era membro do conselho estadual de pesquisa e que também já havia tido a experiência como secretário municipal de

educação. Uma das coisas que ele me falou que mais me chamou a atenção foi que, a partir da sua vivência, ele acreditava cada vez mais que o elemento de sucesso escolar ia além da adoção de modelos mais democráticos ou mais gerenciais. Esse elemento seria o comprometimento da gestão da escola (NOTAS DE CAMPO, OUTUBRO, 2020).

O comprometimento, nesse caso, pode ser analisado a partir da noção de “conhecer como desejo” (*knowing as desire*) (GHERARDI, 2003). Desejo pode ser entendido como uma curiosidade básica sobre o mundo e a vontade de se envolver com ele. Ambos os conceitos estão relacionados ao ponto que a paixão (*passion-for-knowing*) é expressa a partir do desejo (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007).

Vasconcelos (2014) ressalta a importância do “querer” como elemento essencial para a inovação da prática docente. No que se refere à gestão da escola, podemos considerar o mesmo. O desejo e a paixão pelo objeto da prática dão sentido à participação dos atores em uma comunidade e são fundamentais no engajamento voluntário dos atores em torno de uma prática (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007).

Foi possível que eu observasse que as reuniões de fluxo, tanto com o trio gestor quanto com os professores e coordenadores de área, caracterizam-se como um momento que propicia uma participação maior dos atores. Afinal, espaços de discussão, como os proporcionados pelas reuniões de fluxo, sobre as práticas cotidianas, representam uma maneira de mantê-las vivas e de reconhecê-las como tal (GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007).

Além disso, como parte do processo de aprendizagem de uma comunidade, os participantes pensam juntos (*think together*) sobre temas emergentes e questões do cotidiano que os envolvem (PYRKO; DÖRFLER; EDEN, 2019). *Thinking together* trata-se de um processo de conhecimento tácito transpessoal compartilhado indiretamente e que sustenta as comunidades que se organizam em torno de uma prática (PYRKO; DÖRFLER; EDEN, 2017).

Sobre o período da pandemia e a adaptação das atividades ao período de ensino remoto, os participantes destacaram as dificuldades de como foi esse processo, como é relatado na fala do CAF:

[...] Todos nós fomos pegos de surpresa, isso não foi novidade... exclusiva da ECI [nome da escola suprimido], né? Nem exclusivo do

estado da paraíba. Então, todo mundo precisou se readaptar. A secretaria precisou oferecer cursos para todos. Então todos fizeram cursos, professores fizeram cursos para poder aprender a usar as ferramentas... essas novas ferramentas virtuais que a gente não fazia uso ou fazia pouco uso.

[...] Olhe, foi alguns meses naquela história... foi um verdadeiro “arranca toco”, tamo aprendendo aqui na marra, mas nós vamos sim. E o aluno também... apesar de o aluno ser nativo com as mídias, mas o aluno, ele não tem essa habilidade de usar essas ferramentas. Ele sabe usar muito bem o Facebook, o Instagram, eles são muito hábeis nisso. Mas essas ferramentas... ele usar um Word, usar um PowerPoint para montar um texto, montar um slide... então essas coisas eles não sabiam... e eles aprenderam conosco, e nós aprendemos muito com eles, né? Porque a gente tem relato de professor que tava entrando e dizia “Ah, eu não sei como é que usa”, aí o aluno dizia “Ah, professor, faça assim, faça assado”, “Deu Certo!” Então, na verdade foi um compartilhamento, foi uma troca de informações muito grande.

[...] Nós fizemos ligações para todos os pais. Tentando se comunicar com todos os pais... para ir esclarecendo para eles as coisas que estavam acontecendo, onde é que nós queríamos que eles nos ajudassem... porque a família é essencial nessa parceria. Não dá para a escola resolver tudo só... não existe a escola se a família não tiver junto, né? (CAF, 2020).

Percebo que, apesar das formações para o uso das ferramentas tecnológicas promovidas por parte da SEECT, o processo de aprendizagem durante esse período aconteceu de forma cotidiana a partir da interação entre diversos atores (professores, pais e alunos).

Quando o CAF menciona que “[...] foi um verdadeiro arranca toco [...]” e “[...] tamo aprendendo aqui na marra [...]”, o entrevistado destaca um processo de *learning-in-practice* (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003) que envolveu a experimentação de tecnologias e a troca de experiências entre alunos, pais e professores, possibilitando a produção de conhecimento.

O envolvimento dos atores (humanos e não humanos) nesse processo destaca como as práticas, que constituem a escola enquanto uma organização, viabilizam os processos de aprendizagem por meio da constituição de grupos de trabalho em torno das suas próprias práticas, seja em espaços físicos ou virtuais, de maneira síncrona ou assíncrona (BISPO, 2011).

O papel dos artefatos (celular, internet, computadores etc.) como agentes desse processo de aprendizagem é de grande destaque, pois possibilitou a criação de novas redes de configuração da prática (LATOUR, 2005), assim como novos

espaços (virtuais) de interação que foram fundamentais para a renovação das práticas para o período de aulas remotas.

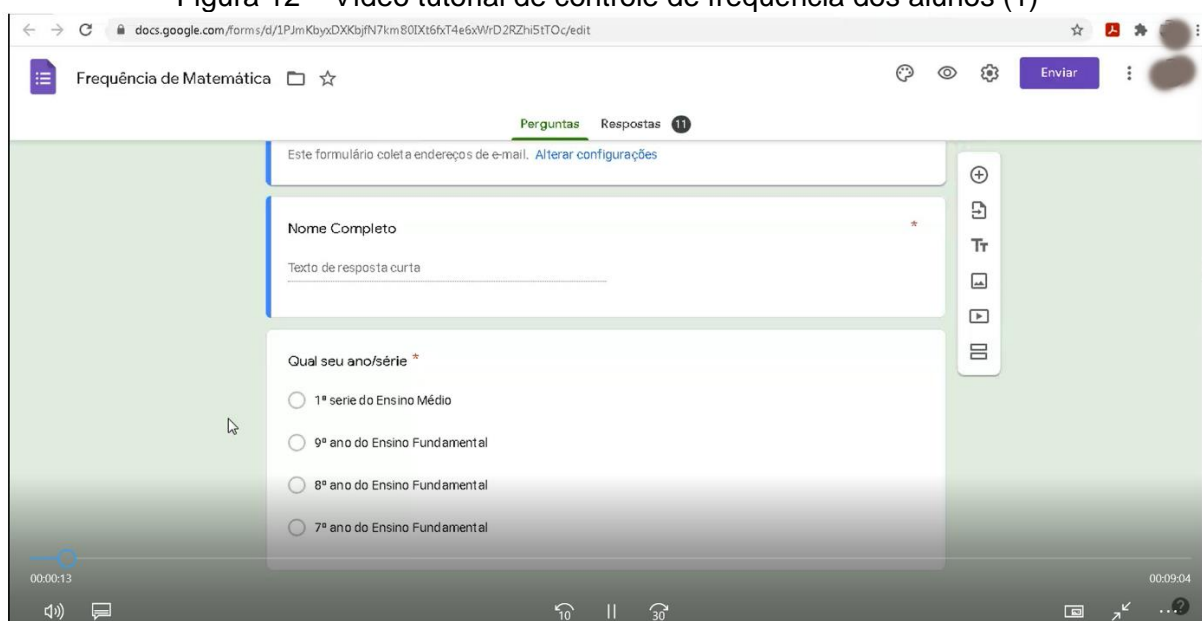
Durante esse período, muitas dúvidas surgiram na escola sobre como disponibilizar os *links* das aulas, como organizar as frequências dos alunos, como disponibilizar material (NOTAS DE CAMPO, ABRIL, 2020). Como alternativa, os professores que possuíam mais habilidade no uso de recursos tecnológicos trabalharam na produção de materiais e tutoriais para ajudar os outros professores. Uma professora da rede relatou a seguinte situação:

A gente tinha acesso à plataforma [de vídeo conferência] do *meet*, mas tinha muito professor que tinha dificuldade de criar a sala, mesmo sendo algo bem simples, né? Mas tinha professor que ainda tinha dificuldade. Então, uns três professores que tinham mais habilidade, aí eles começaram a tomar a frente dessas situações e criar as salas, já tem um [arquivo] PDF, com todos os horários de aula, e os *links* já tá tudo agendado na agenda e também já tá no e-mail, digamos assim, do professor. Ele entrou com o e-mail institucional já tá disponível a sala dele.

Isso foi uma coisa implantada a partir de sugestões nas reuniões, até para facilitar o acesso dos alunos também. Eles ficavam perdidos de qual horário ia entrar, qual sala. (PROFESSORA REDE ECI, 2020).

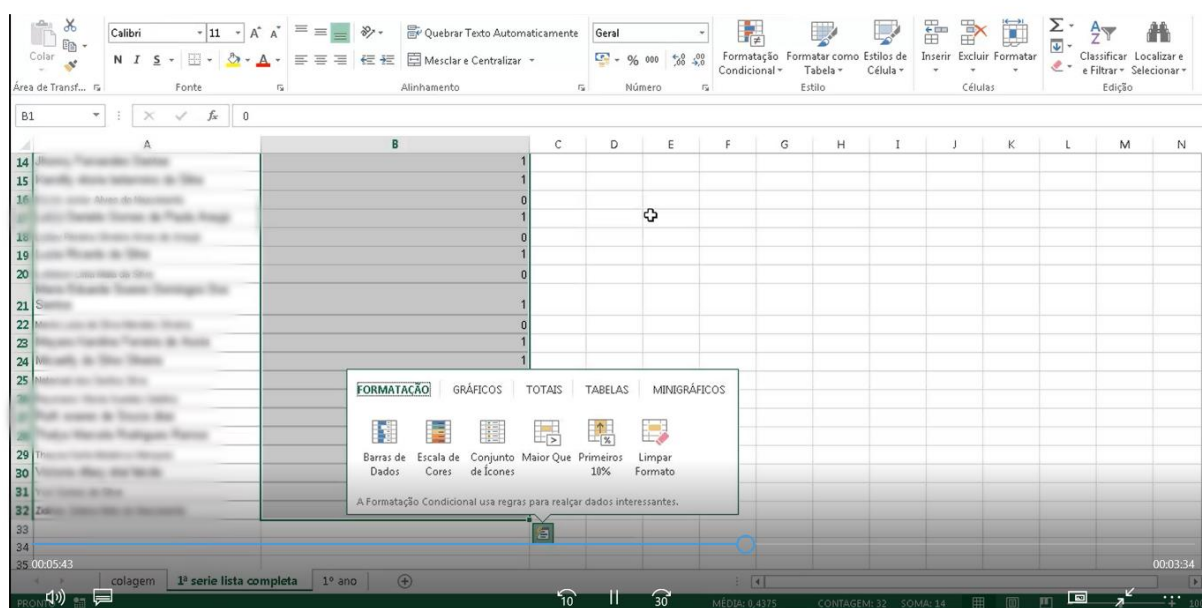
As reuniões de fluxo foram importantes como espaço para se discutir as principais questões sobre as dificuldades enfrentadas durante o período remoto. A organização das aulas por horários e seus respectivos *links* em arquivos únicos foi uma das maneiras encontradas para evitar problemas de acesso por parte dos alunos e dos professores. Na mesma linha, as Figuras 12 e 13 mostram capturas de um vídeo tutorial produzido e compartilhado por um dos professores para auxiliar no controle da frequência dos alunos nas aulas remotas.

Figura 12 – Vídeo tutorial de controle de frequência dos alunos (1)



Fonte: Dados da minha pesquisa.

Figura 13 – Vídeo tutorial de controle de frequência dos alunos (2)



Fonte: Dados da minha pesquisa.

A produção de materiais e alternativas por parte dos praticantes, em ambos os casos, destaca o papel do conhecimento situado no desenvolvimento das práticas da escola. Apesar do treinamento formal oferecido pela SEECT, uma série de conhecimentos precisaram ser desenvolvidos no sentido de atender as suas especificidades diante do novo cenário. Dessa forma, a discussão e reflexão entre os atores nas reuniões possibilitou um processo de “pensar coletivo” (*thinking together*)

(PYRKO; DÖRFLER; EDEN, 2017) sobre questões locais e específicas da comunidade em torno da prática que desencadeou na produção de um conhecimento importante para a organização.

É importante que eu destaque também o caráter de reorganização e reconstrução da prática a partir da experiência dos participantes (ELKJAER, 2001b, 2020). A prática pedagógica na escola continua existindo, no entanto, a forma como ela acontece acaba assumindo novas configurações. Aprender a partir da experiência, no contexto do ensino remoto, possibilitou aos participantes fazerem uma leitura da situação e reestruturar as suas práticas de acordo com as características do novo contexto a partir de conhecimentos prévios dos participantes (como o uso de tecnologias).

Além disso, destaco o papel dos elementos não humanos nos processos de reconfiguração da prática. A mediação da aula passa a envolver elementos como computadores, celulares, planilhas, formulários etc. que antes não estavam presentes (ou pelo menos não da mesma forma) na prática. A incorporação desses artefatos implica em um processo de aprendizagem na prática que envolve não apenas o manuseio, mas as novas configurações que a prática assume a partir da introdução desses novos agentes.

A questão do engajamento por parte da maioria dos professores foi colocada em várias entrevistas como um dos elementos que facilitava o desenvolvimento das atividades. Os entrevistados destacavam uma cobrança maior, um aumento das responsabilidades, principalmente por parte dos professores. No entanto, ao que me parece, isso refletia positivamente no desempenho da escola, muito provavelmente por essa cobrança estar relacionada a um compromisso maior com as atividades e com o desempenho escolar.

A regular, muitas vezes, se você quiser, empurra com a barriga... tá nem aí. Mas ela [a integral] não. A [escola] cidadã [integral] é muita exigência.

[...] Eu vou ser bem sincera contigo. Quem não quer fazer parte, ele cai fora. Só fica quem quer, né?

[...] ninguém é obrigado a ficar, sabe? Principalmente o efetivo, ele não é obrigado a ficar, ele só fica se ele quiser. Porque ele pode pedir remoção pra uma escola regular. Por exemplo, dois mil e dezenove eu tive um professor lá no [nome da escola suprimido] [...] Eu pedi o planejamento, eu pedi o guia de aprendizagem, sabe? E chegou um

momento, ele trabalhou um mês, no segundo mês, ele chegou pra mim, disse que queria falar comigo. Foi, sentou comigo e aí ele disse “[nome suprimido], eu vou sair”, eu fiz, “hã?”, “Isso aqui não é pra mim. Nada contra a escola, nada contra você, mas isso aqui não é pra mim. Eu tô sufocado, eu achei uma coisa e é outra. Então, eu não quero isso pra minha vida”. (CP, 2021).

A partir das entrevistas e observações, observei que, ainda que exista uma cobrança maior (como relatado nas entrevistas), grande parte dos funcionários da escola optou por continuar nela. Frequentemente, nas reuniões, eu presenciei falas como “a escola é nossa, se a gente não cuidar acabou-se” ou ainda sobre a necessidade de “se abraçar a causa” (NOTAS DE CAMPO, MARÇO/MAIO, 2021). As expressões “a escola é nossa” e “abraçar a causa” suscitam uma ideia de que a escola é algo em que os que a compõem devem estar envolvidos na promoção da melhoria.

Esse discursos corroboram com a ideia de desejo e a paixão que, como destacado no início desta seção, são elementos que contribuem para um melhor aprendizado coletivo (GHERARDI, 2003; GHERARDI; NICOLINI; STRATI, 2007). A paixão pelo conhecimento pode constituir um laço que mantém uma comunidade unida, assim como os membros de uma comunidade estão mais propícios a compartilhar conhecimentos acerca do objeto da paixão (SIÉ; YAKHLEF, 2013). Dessa forma, o sentimento de que “a escola é nossa” e de que se deve “abraçar a causa” faz com que os participantes se mobilizem no compartilhamento e na produção de novos conhecimentos ligados às suas práticas cotidianas (*knowing-in-practice*).

Nesse sentido, o período emergencial remoto exigiu um processo de adaptação por parte de toda a escola — principalmente de pais, professores e alunos — e, conseqüentemente, um processo de aprendizagem em um curto prazo. Esse processo envolveu não apenas a apropriação do uso de tecnologias, mas também a compreensão das demandas e limitações específicas da escola e de seus atores.

4.3.2 O papel das lideranças de meio

Na escola estudada e no modelo das ECI, é possível observar o papel fundamental exercido pelos coordenadores de área, CP e CAF. Esses atores assumem um papel que é identificado na literatura como “*Middle managers*” ou “*Middle leaders*” (GROOTENBOER, 2018; HARRIS *et al.*, 2019).

Os líderes de meio são atores educacionais — geralmente professores — que assumem um papel de liderança, mas que mantêm certo vínculo com a prática de ensino e a sala de aula (GROOTENBOER, 2018). As funções que geralmente ocupam os líderes de meio são as de coordenação, supervisão e vice-direção, mas que podem variar de acordo com a estrutura organizacional da escola. É preciso pontuar que os líderes de meio podem existir independentemente de funções formais (DE NOBILE, 2018).

Como é possível observar na Figura 11 (seção 4.1), o próprio modelo adotado pela escola prevê os papéis de atores intermediários entre a direção e os professores, corpo técnico-administrativo e equipe de apoio. Essa divisão obedece a uma lógica, comum na gestão de escolas, de distinção entre atividades pedagógicas e administrativas:

Eu ajudo ao gestor a gerenciar a parte administrativa, a parte pessoal, e também ajudo a gerenciar a parte de finanças... [...] juntamente com o conselho da escola, com a conselheira da escola, toda a questão das verbas que advém do estado e advém [do governo] federal para poder comprar o que é necessário para a manutenção da escola, no que diz respeito a suprir a necessidade dos alunos e material de forma geral. [...] e também na parte administrativa com o pessoal da secretaria, pessoal de apoio, pessoal de cozinha, porteiro, pessoal de segurança [...] a questão do patrimônio... então eu tenho essa responsabilidade com o gestor. (CAF, 2020).

A função de Coordenação Administrativa-Financeira é a de coordenar e supervisionar as atividades de secretaria, vigilância, alimentação, inspetoria e serviços gerais. Por sua vez, a Coordenação Pedagógica coordena as atividades desenvolvidas junto aos professores e tem como agentes intermediários os coordenadores de área, que são divididos por área do conhecimento (Linguagens códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências da humanidade e suas tecnologias), que, por sua vez, atuam diretamente com os professores das respectivas áreas.

Enquanto as funções de Coordenação Pedagógica e Administrativa-Financeira dão apoio à direção geral da escola, as Coordenações de Área dão um importante suporte à Coordenação Pedagógica. Durante a pesquisa, observei que as “funções

de meio”⁹, principalmente a função de Coordenação de Área, são reconhecidas como importantes para o grupo. Esses papéis, além de descentralizarem algumas tarefas e atribuições, também contribuem para melhorar a comunicação entre os profissionais, além de contribuir na gestão de conflitos e de relacionamento etc. (NOTAS DE CAMPO, NOVEMBRO, 2020).

A Lei Estadual nº 11.100, de 06 de abril de 2018, prevê como atribuições da Coordenação de Área no âmbito das ECI:

- I – elaborar e executar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos;
- II – orientar e acompanhar os professores de sua área na elaboração dos Programas de Ação e dos Guias de Aprendizagem;
- III – executar, como etapas contínuas do trabalho pedagógico, o planejamento, a execução, a checagem e a avaliação das ações previstas no Programa de Ação, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- IV – orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- V – organizar as atividades de natureza interdisciplinar de acordo com o Plano de Ação da Escola;
- VI – participar da reunião semanal com o Coordenador Pedagógico para a avaliação do trabalho com professores das áreas de conhecimento e discutir atividades de natureza interdisciplinar;
- VII – organizar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, a agenda de planejamento/estudo semanal com os professores, por área de conhecimento;
- VIII – elaborar e desenvolver atividades de estudo destinadas às reuniões das áreas de conhecimento;
- IX – elaborar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, os horários das aulas dos professores, das atividades curriculares e das avaliações;
- X – garantir o cumprimento da Agenda Bimestral da escola;
- XI – garantir o cumprimento da carga horária estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação;
- XII – elaborar o cronograma de atendimento e realização das práticas nos Laboratórios de Informática, Biologia e Química, Física e Matemática. (PARAÍBA, 2018).

No entanto, apesar das atividades descritas nas atribuições formais do cargo, na prática existem outros papéis que a Coordenação de Área acaba desempenhando, principalmente no que se refere à melhoria do fluxo de comunicação, gestão de conflitos e de relacionamento com os professores. A Coordenação Pedagógica

⁹ Funções de meio aqui são tidas como as funções de coordenação, supervisão e acompanhamento que estão entre a direção geral e os atores que estão na ponta da atividade educacional.

descreve a importância da atuação dos coordenadores de área na comunicação e na mediação da escola:

A função do coordenador de área, ele tem 8 horas [semanais] livre justamente para mediar, ele tem um dia de planejamento com os professores, e eles passam todas as minhas informações da reunião de fluxo. E eles fazem essa ponte, eles trazem as dúvidas dos professores, e eu dou o *feedback* para eles.

[...] “[nome surpimido], tal professor tá perguntando isso e isso, o que você acha?”, aí eu “pera aí, eu não sei, vou procurar saber, dou a resposta já, já”. Então, às vezes eu mesma ligo para a secretaria, para outro coordenador e digo “Ei, me tira essa dúvida, o professor tá aqui me perguntando”. Aí a gente caminha com esse fluxo de informação e alinhamento. Uma das coisas prioritárias é o alinhamento em equipe (CP, 2021).

Diversos autores discutem a importância da comunicação no estabelecimento de relações de confiança entre os membros de um grupo e, por sua vez, na promoção de uma aprendizagem profissional coletiva no contexto educacional (DE NOBILE, 2018; EDWARDS-GROVES; GROOTENBOER; RONNERMAN, 2016). Os autores destacam que uma boa comunicação de suporte e abertura são fundamentais para a construção de um bom relacionamento de grupo. Além disso, o fornecimento de informações adequadas manterá os membros atualizados, evitando informações ambíguas.

Outra vantagem observada no contexto investigado é que os professores mais experientes e que são coordenadores de área assumem também um papel de mentoria no sentido de orientar os professores das respectivas áreas (NOTAS DE CAMPO, MAIO, 2021). Um dos coordenadores de área relata a sua função da seguinte forma:

[...] É... no papel da coordenação, [eu] fico mais com os professores, né? Avaliando a questão deles... didática, a questão pessoal, a relação do professor-professor, professor-aluno, né? E esse ano a gente tá tendo a oportunidade de alguns professores que são novos na área, é um trabalho diferente. Ele vem cheio da... da... das ideias, né? Quando você sai da academia, sai da universidade, mas a realidade é um pouco diferente do que a gente encontra, né?

[...] Então, no caso, o coordenador também é uma missão mais árdua ainda, né? Que além de professor, você tem que ser coordenador e tem que escolher... deixar um pouco o seu lado pessoal pra ter essa visão geral de tudo, né?

[...] É. Você tem que olhar mais motivador, né? ... da prática... motivador. Isso é muito importante, porque o professor que é mais antigo, ele quer ficar um pouco mais quieto. Mas não posso deixar, eu tenho que também catucar. E o que é novo eu tenho que acalmar e chegar a um consenso, né? Mas, graças a Deus, a escola tem uma equipe muito boa. (CA1, 2020).

Kemmis *et al.* (2014b), ao estudarem evidências empíricas de diversos países, identificaram ao menos três arquétipos de mentoria: supervisão, apoio e autodesenvolvimento colaborativo. A partir da fala do CA1 e também das observações, identifiquei que ele assume um papel de mentoria em relação aos outros professores, ao ponto que é responsável por: avaliar/supervisionar os docentes; orientar os professores em início de carreira; e motivar/estimular o desenvolvimento dos professores mais antigos.

Além disso, quando o CA1 menciona que, além de professor, é necessário ter uma “[...] visão geral de tudo [...]”, observo uma das principais características da liderança de meio, que é o *link* estabelecido entre as atividades docentes e a visão mais ampla da escola. Esse profissional tem um papel fundamental na articulação das demandas presentes no espaço da sala de aula e da escola como um todo.

De acordo com a literatura, independentemente da estrutura de mentoria (supervisão, apoio e autodesenvolvimento colaborativo), as diferentes versões contribuem para diferentes tipos de aprendizagem para os indivíduos envolvidos no processo (KEMMIS *et al.*, 2014b). Dessa forma, a atuação dos coordenadores de área pode contribuir no aprendizado da escola ao ponto que mobilizam a geração de novos conhecimentos a partir da mediação que exercem entre os membros da gestão da escola e os demais participantes da prática (professores, corpo técnico-administrativo e equipe de apoio).

No entanto, esse processo de interação nem sempre acontece de maneira pacífica, pois o espaço escolar é também um espaço de atuações políticas e de tensões:

Eu tinha lá 36 professores, mas aí tinha 3 que eles coordenavam todos os outros, quando eu saía eles faziam reunião e diziam: “Ninguém faz isso”. Então, sabe? Isso empaca, empaca qualquer trabalho. Não flui. (CP, 2021).

A gente aprende com as dificuldades, por exemplo, tem uma professora que é muito difícil de lidar, então, enquanto coordenadora

e enquanto professora, eu tive que me moldar, moldar não, me adaptar a algumas situações e saber como conviver com essa pessoa... assim como outras situações que a gente vai se adaptando e aprendendo diariamente a partir do que acontece... e a partir do que o outro fala também, porque às vezes a gente pensa que tá fazendo o correto, mas com as sugestões do outro fica melhor. (PROFESSORA DAS ECI/COORDENADORA DE ÁREA TÉCNICA, 2020).

O relato da CP é da sua experiência em uma outra escola. Ambas as falas representam o caráter emergente e a dificuldade de lidar com a complexidade do contexto escolar como um campo também de disputas de poder (SOUZA, 2012). No entanto, essa não linearidade dos processos educativos, o conflito, as tensões e contradições fazem parte também dos processos de aprendizagem das organizações. Souza (2012) cita o exemplo da formação dos grupos informais — como no caso dos professores que “coordenavam” os outros — como movimentos espontâneos que apresentam aspectos disfuncionais à organização racional da escola.

No contexto estudado, a atuação dos líderes de meio possibilita uma melhor integração da comunidade epistêmica (a escola) e de seus subdomínios (as áreas de conhecimento), algo que observei no período remoto (período de realização da pesquisa), mas também que acontecia no modo presencial, como relatado pelos participantes.

4.4 APRENDENDO A PARTIR DA “TRADUÇÃO” DAS POLÍTICAS E DO PRÓPRIO CONTEXTO

Utilizei o termo “tradução” nesta seção para remeter-se a como os participantes produzem e reproduzem as políticas educacionais no contexto escolar. O conceito é apresentado por Ball, Maguire e Braun (2016) como uma possibilidade de leitura sobre políticas educacionais que rejeita a lógica binária de política e prática, em que existem os formuladores e os executores das políticas. Para os autores, é na escola que os atores organizacionais compreendem, interpretam, reinterpretam, criam e recriam as políticas educacionais para o seu contexto.

Dentre várias inspirações para o conceito de tradução, destaco a Teoria Ator-Rede (TAR), conhecida também como Sociologia da Translação (LATOUR, 2005). A partir da TAR, Bruno Latour defende o social como produzido a partir da agência de atores (humanos e não humanos). A agência, conceito importante dessa teoria, trata-se da influência que os atores exercem uns sobre os outros.

Nesta seção, busco apresentar como as políticas educacionais são traduzidas pelos atores escolares estudados e como isso implica em um processo de aprendizagem. Essas traduções remetem a como os atores se apropriam e interpretam as políticas a partir do contexto situado da escola e do seu entorno. Muitas vezes, esse processo mescla situações de adaptações parciais, assim como também apresenta situações de resistência por parte das escolas em relação às políticas e ações propostas pelos órgãos superiores.

4.4.1 O que é a qualidade da escola?

Como pontuado anteriormente, o Plano de Ação construído pela escola tende a exercer um grande poder de agência nas práticas escolares. Ao mesmo tempo que é um instrumento direcionador das práticas da escola, é capaz de reproduzir ou reforçar o que o modelo das ECI considera como importante para a escola ou ainda o que se entende como elementos constituintes de uma “boa” escola. Assim, ao adotar nas suas práticas as diretrizes do modelo das ECI — expresso a partir de outros documentos e formações, mas avaliado pelo Plano de Ação —, a escola aprende a organizar suas práticas em torno do que prevê o modelo e a partir dos critérios que ela é avaliada.

Ao analisar o instrumento Plano de Ação elaborado pela escola que investiguei para o ano de 2021, é possível observar que existe um conjunto de premissas comuns que as escolas devem se preocupar. O Quadro 7 a seguir apresenta as premissas e as prioridades dentro dessas premissas.

Quadro 7 -- Premissas, prioridades e indicadores da SEECT para as ECI no ano de 2021

Premissas	Prioridades	Indicadores
Protagonismo	Excelência nos resultados de aprendizagem	Taxa de reprovação
		Média geral escolar
		Porcentual de médias < 5,0
		Porcentual de Aplicação de Sequências Didáticas de Português e Matemática
		Progressão das habilidades de Língua Portuguesa
	Progressão das habilidades de Matemática	
		Taxa de abandono

	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais	Taxa de frequência
		Porcentual de estudantes participando ativamente de Clubes de Protagonismo
		Porcentual de Clubes de Protagonismo ativos em relação aos criados
		Índice de transferências para o ensino regular
		Índice de estudantes tutorados
		Porcentual de instrumentos de acompanhamento de tutoria utilizados
	Desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante	Cumprimento das aulas de Projeto de vida previstas
Formação Continuada	Domínio das bases teóricas e metodológicas do Modelo e sua aplicação efetiva no projeto escolar	Desenvolvimento de formação continuada nos dias de planejamento de professores
	Plena efetivação do currículo	Guias de aprendizagem publicados
		Cumprimento do conteúdo planejado nos guias de aprendizagem
		Cumprimento do currículo da BNCC planejado para o ano
		Índice de faltas anual da equipe escolar
Educação Profissional e Inovação	Empreendedorismo e Inovação	Aplicação das metodologias ativas da CI9 ¹⁰ , a partir do cumprimento das Sequências Didáticas
	Protagonismo profissional e social	Cumprimento do currículo da Base Técnica planejado para o ano
		Porcentual de Estudantes da 3ª série do(s) Curso(s) Técnico(s) participando efetivamente de Estágios
		Cumprimento da Sequência Didática de Inovação Social e Científica

¹⁰ CI9 é uma sigla para Colabore e Inove. Trata-se de um componente destinado aos estudantes do Ensino Médio sobre empreendedorismo por meio de metodologias ativas.

		Cumprimento da Sequência Didática de Intervenção Comunitária
		Cumprimento da Sequência Didática de Empresa Pedagógica
Excelência em Gestão	Integração e gestão dos resultados da escola	Resultado do Ideb
		Percentual de estudantes da 3ª série com documentos pessoais necessários para inscrição no Enem emitidos
		Porcentual de Estudantes da 3ª série inscritos no Enem
		Porcentual de Prestações de Contas de recursos públicos realizadas
	Domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação	Plano de Ação Escolar atualizado e publicado
		Porcentual de instrumentos de gestão à vista atualizados e publicados
		Indicadores de Resultado do Plano de Ação apurados
		Programas de Ação da equipe elaborados e atualizados no processo
	Adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao Programa de Ensino Integral	Preenchimento de vagas frente à capacidade de oferta
		Porcentual de Formalização (documentação) de parcerias firmadas
Replicabilidade	Implantação bem-sucedida com processos sustentáveis e replicáveis atendendo os fundamentos dos Modelos Pedagógicos e de Gestão	Completude da formação sobre o modelo para toda equipe escolar
		Índice de rotatividade da equipe escolar

Fonte: Plano de Ação (2021).

O Quadro 7 apresenta o conjunto de premissas, prioridades e indicadores elencados no Plano de Ação da escola. A elaboração dessas premissas segue o Plano de Ação elaborado pela SEECT. Um dos primeiros pontos que me chamou a atenção durante a pesquisa é que, segundo os entrevistados, a escola não tem abertura para

alterar as premissas, as prioridades e os indicadores, mas apenas as estratégias. Dessa forma, a escola se ocupa em pensar como irá atingir as diretrizes estabelecidas pela SEECT para aquele período (NOTAS DE CAMPO, MARÇO, 2021).

A partir dos eixos, é possível observar algumas questões importantes que materializam a influência das políticas educacionais baseadas em modelos padronizados de educação e de escola, assim como refletem uma certa rigidez do modelo das escolas ECI e uma forte tendência a garantir replicabilidade pelas escolas como forma de afirmação do modelo.

Na primeira premissa, **Protagonismo**, as prioridades estabelecidas para o ano de 2021 são: excelência nos resultados de aprendizagem; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante. O protagonismo do aluno e o seu projeto de vida são a centralidade do modelo adotado pelas ECI. Durante algumas reuniões de fluxo e nas entrevistas, percebi o quanto era internalizado esse discurso, que era refletido em algumas falas, como: “[...] sempre falem do protagonismo [...]” e “[...] essas palavras devem ser sempre repetidas nas aulas, senão somos uma escola regular [...]” (NOTAS DE CAMPO, OUTUBRO, 2020).

Gostaria de destacar três aspectos principais dos indicadores utilizados para mensurar a qualidade a partir da premissa Protagonismo: a) o foco nas disciplinas português e matemática; b) transferência de alunos para a escola regular; e c) os clubes de protagonismo e aulas de projeto de vida.

O primeiro aspecto, o foco nas disciplinas português e matemática, reflete uma das características principais das políticas que seguem uma ideia de padronização da educação (ARAÚJO, 2020; SAHLBERG, 2016). Esse movimento acontece em função de que a maior parte dos índices de avaliação da educação adotam essas disciplinas como mecanismos de avaliação. Araújo (2020) atenta para o risco em ignorar outras áreas de conhecimento que são essenciais para uma boa educação. Além disso, no contexto da educação verdadeiramente integral, não deve limitar-se ao aumento do tempo na escola, mas oportunizar aos estudantes espaços de reflexão sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais (RODRIGUES, 2019).

O segundo aspecto, transferência de alunos para a escola regular, chamou a atenção, principalmente a partir das falas — tanto das entrevistas quanto das observações — que estabeleciam uma diferenciação entre as ECI e as escolas regulares. Parece óbvio assumir que são modelos de educação diversos, no entanto,

reforçar essa diferença a partir de uma lógica de competição, entre o modelo das ECI e das regulares, apresenta características de educação como “quase-mercados” (GRIMALDI; SERPIERI; TAGLIETTI, 2015). Preocupar-se com o número de alunos que se transferiram da ECI para a escola regular na premissa protagonismo e na prioridade desenvolvimento de habilidades socioemocionais poderia indicar que o aluno deixaria de desenvolver essas dimensões na escola regular? É difícil inferir, porém, percebo que há uma concorrência entre orientações de ambos os modelos.

Por fim, sobre prioridades que buscam desenvolver as habilidades socioemocionais e o projeto de vida, percebo a centralidade dos Clubes de Protagonismo e da disciplina de projeto de vida como principais ações e também como indicadores. É importante pontuar que essas atividades têm de fato potencial nesse quesito, no entanto, também é preciso ter ciência de que o desenvolvimento dessas habilidades e competências não se esgotam nessas disciplinas. Além disso, o indicador de avaliação utilizado é convertido em taxas de participação dos alunos e percentuais de clubes ativos, o que não necessariamente representa que essas competências estão sendo desenvolvidas. Dessa forma, é preciso que as avaliações possam avançar no sentido de estabelecer indicadores qualitativos das atividades promovidas.

Outra premissa que chama a atenção é a de **Excelência em Gestão**, que estabelece as prioridades: a) integração e gestão dos resultados da escola; b) domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação; e c) adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao Programa de Ensino Integral.

Para a primeira prioridade, integração e gestão de resultados da escola, os indicadores giram em torno de exames externos de avaliação da educação: o Ideb e o Enem. Inclusive, alguns indicadores se preocupam em garantir que os alunos se inscrevam no exame e tenham a documentação necessária (no caso do Enem). Essa preocupação por si só não é um problema, pois, como o Enem, para além de ser um exame de avaliação do ensino médio, é também um exame para ingresso no ensino superior, a escola pode (e até deve) auxiliar nas dúvidas sobre inscrição, documentação etc. O que desejo pontuar como um problema dos indicadores estabelecidos é associá-los como medidas para avaliar a excelência em gestão. A qualidade da gestão, a partir do instrumento analisado, está associada à participação dos alunos nos exames, assim como ao desempenho obtido por eles. No entanto, a

prática da gestão envolve um conjunto maior de atividades que não se reduzem aos índices dos exames de avaliação externa.

Para além disso, percebo que outros indicadores de avaliação da excelência em gestão incidem no “domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão”, refletidos em aspectos tidos como mais instrumentais da gestão, como: prestação de contas de recursos, monitoramento do Plano de Ação, exposição dos instrumentos de gestão. Essas ações acabam privilegiando um tipo de **política imperativa**, ou seja, que produzem atores passivos cujas práticas são fortemente orientadas pelos requisitos de desempenho e entrega a partir do discurso do profissional “técnico” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O conceito de política imperativa pode ser observado também a partir da premissa **Replicabilidade**, que apresenta como prioridade “Implantação bem-sucedida com processos sustentáveis e replicáveis atendendo os fundamentos dos Modelos Pedagógicos e de Gestão”. Como enfatizei em outras seções deste trabalho, há uma preocupação por parte da secretaria no sentido de garantir a replicabilidade do modelo, gerando uma ideia quase de que a garantia de sucesso da escola estará em segui-lo fielmente ou não.

Percebo a agência que o Plano de Ação e a avaliação possui no sentido de direcionar as diretrizes operacionais do modelo das ECI nas escolas. Entendo que é importante o estabelecimento de diretrizes e metas por parte do sistema de ensino, porém, instrumentos rígidos reduzem a participação da comunidade escolar na elaboração das diretrizes da escola, limitando-se a pensar apenas no “como” fazer (estratégias) e não no “o quê” e “por quê” fazer. A participação faz com que as pessoas sintam-se como “[...] parte orgânica de uma realidade e não apenas como um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros.” (LÜCK, 2013, p. 23).

4.4.2 Diferentes escolas e diferentes necessidades

Apesar de diversas políticas serem incorporadas pelos membros da escola, é possível observar uma espécie de contramovimento no que se refere ao caráter *top-down* de algumas políticas e ações. Essa reação é gerada por um movimento de questionamento e reflexão por parte dos participantes conduzindo a uma ideia de que nem todas as políticas são aplicadas a todos os contextos.

Em uma das entrevistas, uma coordenadora de área me relatou sobre a dificuldade de conciliar o que é cobrado em função das reais necessidades da escola:

Entrevistada: A gente fica numa dança do crioulo louco, né? Vai aqui, vai acolá, tentando consertar uma coisa, tentando consertar outra...

Pesquisador: O que é que eles [comissão e SEECT] avaliam?

Entrevistada: Se você tá rezando a cartilha. Sinceramente. [...] É como se eles estivessem vendo se você está fugindo muito à regra. Porque... pelo que eu entendi, é como se as escolas integrais, elas fossem uma espécie de propaganda pra... de um modo geral, né?... uma espécie de propaganda para a gestão do governo... sei lá, uma coisa tipo... mostrar trabalho. Então elas amarram muito, entendeu?... É uma proposta boa das escolas integrais, mas de certa forma elas engessam o nosso modo de agir. [...] A gente consegue se avaliar, nós mesmos internamente... agora por eles em si, enrijece muito. [...] É porque eles querem que a gente faça exatamente como eles querem que faça, sem muitas vezes observarem as necessidades, as particularidades de cada escola. Como, por exemplo, a nossa escola é de periferia, muitos não têm condições de ter um celular, um meio de comunicação, mas eles querem que a gente faça exatamente como eles querem sem observar as fragilidades da escola. [...] Então a gente visualiza isso, reconhece o nosso, então a gente, não, a gente vai ter que divergir um pouquinho, né, vamo moldar, né, isso aqui. (CA2, 2020).

O discurso da CA2 traz expressões como “rezar cartilha”, “engessar” e “enrijecer” para expressar o esforço que a escola faz para se conformar ao que é estabelecido pelos órgãos de gestão do sistema de ensino. A CA2 ainda destaca que a escola consegue fazer uma leitura da situação e sentir a necessidade de “divergir” e, conseqüentemente, “moldar” as diretrizes às especificidades da sua realidade. O excesso de rigidez das diretrizes educacionais põe em risco a autonomia da escola, ainda que o conceito de autonomia deva ser tratado como algo relativo, pois a ação da escola acontece sempre em um contexto de interdependência (BARROSO, 1996).

A necessidade de se olhar para questões específicas da escola é evidenciada também na seguinte fala:

O monitoramento dos indicadores é válido, né, porque a gente tá vendo ali se escola atingiu a média de reprovação, que é baseada na média de reprovação da secretaria, se a escola conseguiu aumentar o número de parceiros, né, se aumentou o número de estudantes inseridos no Enem, quer dizer, matriculados para o Enem... é válido avaliar esses pontos. Porém a forma de condução as vezes só foca no alcance das metas, não vê como está a escola de fato... outros

problemas que a escola tem e a partir desses problemas você conseguir fazer com que isso seja resolvido (PROFESSORA REDE ECI, 2020).

Ao mencionar que a avaliação muitas vezes não consegue “[...] vê como a escola está de fato [...]”, a professora suscita uma questão importante que é o foco para questões contextuais da escola que, por vezes, alguns modelos de avaliação não conseguem apreender a partir de critérios estáticos. Favero e Meyer (2013) destacam que, apesar das avaliações das escolas serem conduzidas principalmente por parte dos formuladores de políticas, há evidências empíricas que professores e pais tendem a observar aspectos de qualidade da escola que examinadores externos tendem a não considerar, principalmente pelas expectativas desses grupos variarem de acordo com o contexto.

Por identificarem necessidades específicas, os atores sentem a necessidade de “adaptar/divergir/moldar” as diretrizes no sentido de adaptá-las à sua realidade e às suas demandas locais. Assim, um maior envolvimento da comunidade escolar nos processos deliberativos e de avaliação poderia contribuir para o desenvolvimento de uma escola mais aderente às suas demandas próprias.

Nas avaliações empreendidas, por exemplo, não se fazem presentes membros do conselho da escola, o que dificulta uma leitura da comunidade sobre o desempenho dela. Esse aspecto poderia contribuir na prioridade “Adesão e mobilização das famílias e da comunidade” e suscitar elementos que constituem a qualidade da escola para os grupos de interesse.

Sobre o contexto de ensino remoto durante a pandemia, um levantamento feito pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2020) sobre as políticas de Ensino à Distância durante a pandemia, apontou a Paraíba como um dos estados mais eficientes. O índice considerava: a) meios de transmissão; b) formas de acesso; c) supervisão de alunos; e d) cobertura (níveis educacionais). No entanto, as aulas remotas, adotadas após a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia do Covid-19, tornaram-se um grande desafio para as escolas que tiveram que se ajustar à realidade que consistia na dificuldade de acesso à internet e a dispositivos adequados, desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas ao novo contexto, além da adequação das diretrizes de organização didática das aulas.

Durante o período de ensino remoto, a recomendação da SEECT foi a de que a escola imprimisse e disponibilizasse aos alunos um material de apoio ao estudo

durante o período remoto. No entanto, uma das questões colocadas pelos atores da escola era que, apesar da exigência, a escola não havia recebido recurso financeiro suficiente para executar a ação. Em uma das entrevistas, uma das coordenadoras de área me relatou o seguinte problema em relação ao período de ensino remoto:

Eu não sei se você tava em uma das reuniões que a gente falou das atividades impressas. Que a gente tem que entregar as atividades impressas. E... até agora a gente não recebeu dinheiro pra esse tipo de material... e a gente que se vire! A gente tem que dar essas atividades impressas, mas a gente não recebeu o dinheiro para comprar o papel. (CA2, 2020).

A “solução” encontrada pela escola, discutida em uma das reuniões de fluxo, foi que os professores reduzissem o conteúdo e as questões para que pudesse reduzir o número de papel exigido para atender a demanda de impressão. A escassez de recursos materiais e financeiros são elementos que afetam diretamente a prática da gestão escolar (MOURA; BISPO, 2021), o que exige da escola a difícil tarefa de operar com a insuficiência de recursos.

Em uma das reuniões de fluxo, a equipe de gestão e os coordenadores de área estavam discutindo os impactos de um novo documento elaborado pelo governo estadual que orientava, entre outras coisas, o horário das aulas remotas. Segundo um dos coordenadores, isso tinha um impacto direto no arranjo que eles tinham adotado durante esse período de ensino remoto no sentido de atrair mais alunos para as aulas síncronas. O arranjo feito pelos professores previa as aulas remotas começando um pouco mais tarde, às 9h, e terminando também um pouco mais tarde, reduzindo o tempo de intervalo. No entanto, o arranjo foi questionado pela comissão das escolas integrais no ciclo de acompanhamento (NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2020).

O CAF resgatou o acontecido em uma reunião de fluxo realizada após as determinações:

Gente, antes da PEC¹¹ e do decreto, nós vínhamos na proposta que a gente tá hoje, acho que todo mundo lembra disso. Nós tínhamos um grande quantitativo de alunos em todas as turmas, principalmente no ensino médio, e nós estávamos trabalhando nesse modelo. Com a determinação do decreto e da PEC que veio, então nós saímos do que nós estávamos fazendo e seguimos o que a secretaria mandou. Aí ficou plausível, e os professores estão aí para confirmar, que nós

¹¹ Plano Estratégico Curricular (PEC) é um documento que norteia o planejamento escolar e deverá subsidiar as aulas, atividades e ações cotidianas.

tivemos uma [diminuição de] demanda imensa de alunos, nós perdemos muitos alunos. E aí quando os professores sentaram com a reunião de fluxo, junto com a gestão, com [nome suprimido] e redimensionamos a possibilidade de voltar para a realidade que estávamos, nós tivemos um retorno de alunos. Essa é a nossa realidade. (CAF, NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2020).

A CP então complementou:

Existem os decretos, existem as leis e existe o chão da escola. Existe o que nós temos de real, existe a nossa realidade, né? Tem algumas situações na escola que a secretaria não precisa saber porque a gente tá trabalhando e funcionando, entende? Ninguém vai dizer todos os professores envolvidos em aula *online*. Todo dia tem atividade no *whatsapp*, de todos os professores que eu acompanho. Então a gente fez de acordo com a realidade da escola. O problema é que eles não aceitam porque a partir do momento em que eles abrem para uma escola, eles vão ter que abrir para outras... Só precisa um aluno dizer para um outro aluno de outra escola que o horário da escola começa às 9h... só precisa isso. (CP, NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2020).

Uma discussão semelhante aconteceu em relação ao fato de que as taxas de frequência dos alunos ainda eram baixas durante o período de pandemia e que havia uma cobrança por parte da SEECT para que os professores entrassem em contato com os alunos para estimulá-los a participar das aulas.

Quando a gente chega no grupo é uma lástima só, todos os CPs com o mesmo discurso: a falta de estudante na aula *online*. Aí alguém chega e diz que tem 95% [de frequência], eu digo: onde é essa escola? [...] A gente não anda maquiando fatos não. É melhor você ser o real, trazer o chão da escola, o que nós temos e o que nós somos capazes de fazer... nós somos capazes de fazer, agora a realidade é outra, né? É tanto que no final os consultores disseram: “eu queria conhecer o chão da escola, queria conhecer a escola de vocês, porque a realidade é mesmo muito difícil”. (CP, NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2020).

Eu notei a visão deles, uma visão muito restrita ao interior [do estado]. Até na busca [dos alunos], quando como eles dizem “para vocês trazerem o aluno para a sala de aula”, quase que eu dizia “vocês não sabem o esforço que a gestão e os professores fizeram de passar um final de semana ligando [para os alunos] [...] **eles têm uma visão muito restrita do espaço deles**, é muito fácil falar de uma cidade lá de Sousa [cidade do interior do estado da Paraíba]. (CA1, NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2020, grifo meu).

Essa é uma visão da secretaria [...] nas reuniões, elas dizem, [nomes suprimidos], aos diretores, mande os professores atrás do aluno, é

para ir deixar em casa as atividades. (CA3, NOTAS DE CAMPO, SETEMBRO, 2020).

Na entrevista feita com o CA1, eu pedi para que ele resgatasse o motivo da insatisfação nesse evento, e ele respondeu:

Se houve a modificação, foi por algum motivo, cada realidade é uma realidade, né? Eu acho que o mundo é adaptável. Aí ele diz: “ah, mas se tal escola souber”, mas aí aquela escola é outra realidade. A gente vive na integral, já notei muito isso, “tem que se criar um **padrão**”. (CA1, 2020, grifo meu)

Algumas pesquisas (MOURA; BISPO, 2021; POUBEL; JUNQUILHO, 2019) destacam que a relação das escolas com os órgãos centrais são bem dinâmicas, alternando entre momentos de boa relação e insatisfação. A partir das falas, percebi a inconformidade dos participantes em relação às cobranças feitas por parte da SEECT. É interessante como o discurso presente nas falas reforça um distanciamento entre os formuladores das políticas e os implementadores. Expressões como “chão de escola” e “espaço deles” destacam a ideia da existência entre um “nós” e “eles” no processo de formulação e implementação das ações educacionais. Essa distância implica na evidência de questões específicas do cotidiano e do caráter emergente das práticas do cotidiano escolar.

Além disso, ao afirmar que “[...] cada realidade é uma realidade [...]”, o entrevistado destaca a necessidade de se considerar as características específicas da escola e do seu contexto. Esse elemento aparece em vários momentos na pesquisa como quando um dos professores afirmou que “[...] a gente faz um comparativo com outras escolas, mas a gente tem que ver o que funciona na nossa escola, qual a realidade da nossa escola.” (NOTAS DE CAMPO, MAIO, 2021).

Por sua vez, quando o entrevistado menciona que há uma tentativa de se criar um “padrão”, é possível observar em mais um discurso como a ausência de olhares específicos para questões idiossincráticas das escolas pode desencadear tensões e questionamentos acerca do modelo proposto.

Em uma das entrevistas, outro elemento que é central ao modelo das ECI também foi questionado por um dos participantes, o conceito de Escola da Escolha.

Eles [os alunos] questionam muito, né? Até porque a escola, se for pesquisar, é chamada, a escola da escolha. Aí eles sempre

perguntam: "Que escolha?" Que escolha... porque eles podem, digamos assim, quando eles entram lá, eles podem escolher, né? Digamos, tem dois cursos. Mas, depois disso, tem as eletivas, só que as eletivas já estão naquele cardápio, né? Então, ele sempre fica nesse embate, né? Que escola da escolha, né? Já vêm as coisas tudo pronta... então, é um modelo, é um modelo padronizado. Eles questionam isso, né? Que no caso é a escola da escolha, mas ele não tem, ele não pode escolher. Assim, né? Nem tudo, né? Nem tudo. É... porque é assim... Se você for estudar mais a fundo, é chamada de escola da escolha, mas tem um modelo padronizado. É... até, tem, não posso dizer agora, mas tem até amigo meu que é estudante da UFPB que fez uma, não lembro se foi uma monografia ou se foi uma dissertação, justamente questionando esse modelo. Porque é uma escolha, mas é uma escolha dentro dos padrões já preconizados, né? (PROFESSORA REDE ECI, 2020).

A base conceitual das ECI é o modelo da Escola da Escolha, que possui no seu eixo central o Projeto de Vida do aluno. No entanto, a professora apresenta um questionamento dos alunos sobre a padronização de alguns aspectos do modelo. Além disso, as possibilidades de “escolha” apresentados pela escola acabam por privilegiar valores a partir de uma lógica neoliberal expressos na missão e nos valores presente no Plano de Ação da SEECT e reproduzidos no Plano de Ação da escola:

Missão: Assegurar as condições necessárias e suficientes para oferta de uma educação de excelência, compreendendo a formação para a vida, a excelência acadêmica e o desenvolvimento das competências para o século XXI, de maneira a formar cidadãos protagonistas e empreendedores, capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

Valores: Cidadania; responsabilidade; transparência; ética; solidariedade; respeito; cooperação; eficácia e eficiência. (PLANO DE AÇÃO SEECT, 2021).

A base do modelo das ECI tem como finalidade explícita de seu modelo o desenvolvimento do aluno como protagonista a partir de seu projeto de vida. Essa noção do protagonismo juvenil não é recente e começa a circular no Brasil em meados dos anos 1990 (SOUZA, 2009). Autonomia, competência, espírito empreendedor, responsabilidade, eficiência e eficácia fazem parte de um discurso que está presente nos manuais de formação e nos instrumentos de TGE que baseiam a escola da escolha, assim como estão presentes no cotidiano da escola nas ações e atividades

que têm como objetivo promover essas competências (NOTAS DE CAMPO, OUTUBRO, 2010).

Esses valores são semelhantes aos encontrados nos Planos de Ação das escolas estudadas por Rodrigues (2019). Percebi então uma tentativa de padronização dos valores que as escolas assumem na formulação de suas ações em função do modelo que lhes é colocado. Isso, além de desconsiderar as especificidades de cada escola, leva-me a compreender “[...] o indivíduo/voluntário/participante ativo/cidadão/ator social/protagonista é efeito do discurso, mas também é seu portador ativo, na medida em que incorpora, materializa e coloca em funcionamento esse mesmo discurso que o domina e controla.” (SOUZA, 2009, p. 23). Não pretendo assumir que são competências ou características não desejáveis, no entanto, a lógica de protagonismo adota pelo modelo faz parte de um discurso de fortalecimento do indivíduo e não da individualidade dos estudantes (SOUZA, 2009) que se coloca por meio das escolas.

Assim, a escola apresenta movimentos que vão desde a incorporação de práticas e discursos padronizados e que buscam corroborar com um perfil de escola, mas também implica em movimentos críticos de contranormatização, que vão no sentido de estabelecer as especificidades de seus participantes e de seu espaço de atuação.

4.4.3 A importância do contexto

Na seção anterior, tratei de como o processo de normalização esbarra nas especificidades de cada escola. Muitas dessas especificidades estão fundadas no contexto onde a escola está inserida, pois, como colocam Ball, Maguire e Braun (2016), mesmo em escolas relativamente semelhantes, as nuances do contexto local implicam em considerável diferença nos processos escolares e nas realizações do aluno.

O contexto é um elemento que exerce agência sobre a escola ao ponto que pode determinar o rumo de suas ações e a efetividade de seus esforços. Reconhecer a importância do contexto nos remete a ideia de que a gestão da escola é uma prática que vai além dos “muros” da escola e que se conecta com outras práticas sociais (MOURA; BISPO, 2021). Além disso, considera-se que:

O contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 42).

A agência dos aspectos contextuais é quase sempre negligenciada em discussões sobre resultados educacionais. Trava-se, por vezes, um embate forte entre aqueles que defendem que há muito investimento em educação e o problema é a gestão desses recursos, e aqueles que entendem que o problema da educação vai além da gestão da educação em si, mas está na influência que a educação recebe de outros problemas contextuais.

Dessa forma, pensar em uma proposta de Escola que Aprende precisa considerar o espaço em que essa escola está inserida. A escola não aprende “sozinha”, pois as práticas que compõem a escola enquanto organização não estão restritas ao espaço físico e se colocam em constante interação — exercendo e recebendo influência — com o seu entorno. As escolas lidam constantemente com questões relacionadas às famílias, questões sociais como drogas e violência, assim como também sofrem os efeitos da ineficiência de outras políticas públicas (MOURA; BISPO, 2021).

Esse não é um fenômeno isolado ao contexto nacional. Ao entrevistar uma gestora italiana, ela discutiu a importância da escola e do seu entorno quando se referia à necessidade de se criar uma “*comunità educante*” (comunidade educativa):

Este termo [comunidade educativa] também é muito usado [referindo-se para] dentro da escola. É uma coisa séria que deve ser construída, ou seja, a comunidade educativa não existe como tal. Então todo mundo é uma comunidade educativa?! Não devemos ter tal ideia, é algo que deve ser construído, com papéis, tarefas, funções em que também está a escola. Não existe “a” escola, mas “também” a escola em que existe um determinado contexto familiar, um determinado contexto territorial, no qual existe uma rede social bem caracterizada. A comunidade educativa deve ser construída, ela não existe. Quando falamos em comunidade educativa, pensamos em uma entidade, mas não é assim. (GESTORA ESCOLAR ITALIANA, 2020).

[...] Então é isso que comunidade educativa significa. Essa é a comunidade educativa, ou seja, outras figuras são acionadas a partir das necessidades que devem existir no espaço. Em geral, o nosso sistema não é projetado assim. Temos serviço social [...] A ASL [assistência sanitária pública] [...]. Mas quem cuida de outras questões? Nosso sistema é assim e não prevê um investimento em

coisas desse tipo e pede que a escola faça, mas a escola não pode ser eficaz em certas situações. (GESTORA ESCOLAR ITALIANA, 2020).

O conceito de Comunidade Educativa colocado pela gestora trata da relação entre a escola e o seu território. A partir dessa perspectiva, a escola faz parte de um território onde outros atores, civis e institucionais, também possuem responsabilidade nas questões do território, pois este apresenta questões particulares que, em grande parte, afetam a escola, mas que ela sozinha não é capaz de lidar.

Em uma conversa informal com a CP da escola estudada, ela me relatou uma situação que vivenciou quando era diretora de outra escola da cidade. A escola tinha sofrido ameaças de um atentado em uma rede social que fazia ameaças com imagens de armas e fotos do massacre que aconteceu em uma escola na cidade de Suzano-SP em 2019. Uma das imagens postadas na rede social dizia “Não quero ver nmgm essa semana na escola! #recadofoidado! Pode chamar a polícia o [palavrão suprimido].”¹². A coordenadora me contou que, enquanto diretora à época, teve que acionar a polícia e acalmar os pais e os alunos e tentar resolver tudo sozinha, sem apoio da SEECT (NOTAS DE CAMPO, JULHO, 2021).

Quando perguntada se ela achava que havia um excesso de responsabilização da escola, a CP me respondeu: “Sim. Diretor bom é aquele que não leva problema para a secretaria. Resolve.”. Dessa forma, é possível observar como a dinâmica das políticas de responsabilização da escola não são restritas quanto ao desempenho nos índices de avaliação externa (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020), mas também em relação às suas atividades cotidianas. Não procuro aqui estabelecer uma visão inocente da escola, como se não a coubessem responsabilidades. No entanto, entendo que essas responsabilidades devem ser compartilhadas com a comunidade escolar.

Na entrevista com o CA1, chegamos ao assunto sobre evasão e como é um aspecto que impacta nos resultados educacionais da escola:

CA1: [...] E esse exemplo de qualidade, eles querem comparar de escolas. A gente às vezes... a gente sabe casos e, por exemplo, o cálculo da evasão escolar, aí, quando eles forem calcular esse Ideb, por exemplo, eles consideram todos os alunos dentro de sala de aula,

¹² A frase foi transcrita de uma notícia publicada em um site local e não será disponibilizada para garantir a preservação da identidade da escola.

eles não consideram o índice de evasão. Aí o índice [Ideb] vai lá pra baixo. Eu tenho uma turma que tinha trinta alunos, hoje, eu tenho quinze, os quinze que tão faltando vão receber zero na avaliação. Então, quando cê vai calcular o índice, vai lá pra baixo, né?

Pesquisador: A evasão é alta?

CA1: É, a evasão é. Especialmente ali na comunidade nossa é muito alta. Eles não têm perspectiva de vida, não, Elton. [...] Tem até uma casa lá que é conhecida como “as mulheres no sexto ano”. Então, as meninas chegam no sexto ano e engravidam e pronto, é a mãe, a filha, a avó...

Pesquisador: Uma família, né? Chega no sexto ano, elas [desistem]...

CA1: É. É engraçado como a gravidez afeta as meninas lá da comunidade. Ontem mesmo eu soube uma notícia muito triste, uma menina muito inteligente, [do] terceiro ano, que ela engravidou, era uma menina super inteligente, ela terminou o terceiro ano, tava trabalhando — nessa pandemia parece que a fertilidade aumentou tudo [risos] —, entendeu? Dezenove, vinte anos, grávida, acabou-se, né? (CA1, 2020).

A questão da evasão, como colocado pelo CA1, é um dado interessante, pois, segundo dados do site do Inep, a escola contava com cerca de 495 alunos quando operava enquanto escola regular e hoje possui 190 alunos. Esse fenômeno é observado por Leite (2019), que destaca que uma das escolas perdeu cerca de 90% dos alunos no seu primeiro ano de escola integral. A partir das conversas informais com os participantes, constatei que esse fenômeno se repete em outras escolas (não necessariamente nas mesmas proporções) e que uma das principais causas é que muitos alunos precisam trabalhar no contraturno para contribuir com a renda familiar (NOTAS DE CAMPO, MAIO, 2021).

A partir dos relatos, percebo como as questões sociais que permeiam o contexto onde a escola está inserida afetam a escola e, conseqüentemente, os resultados educacionais, assim como a forma com que ela organiza suas práticas. Desconsiderar as especificidades e o contexto no qual cada escola está inserida pode agravar os problemas e as desigualdades que a escola apresenta. Ademais, é preciso considerar que:

Não há até hoje um sistema educacional que neutralize ou anule o peso das condições socioeconômicas e familiares dos estudantes sobre o seu desempenho. Há sistemas educacionais que reduzem esta influência e isto tem que ser uma busca permanente. Mas será

muito difícil produzir uma escola justa em uma sociedade muito injusta. Além disto, as condições socioeconômicas impõem constrangimentos à operação do sistema educacional, o que quer dizer que em contextos socioeconômicos adversos, é mais caro para a escola produzir um mesmo desempenho, porque ela tem que compensar a precariedade de recursos materiais e não materiais das famílias, inclusive o capital cultural. O que não acontece em sociedades que podem contar com contextos familiares com pais escolarizados, recursos educacionais e físicos adequados e tempo disponível para apoiar os estudantes. (COSTA, 2020).

É preciso considerar a escola como uma forma de organização que influencia e é influenciada pelo seu entorno. Utilizando a metáfora de “textura de práticas”, é possível desenvolver o exercício de pensar a escola como parte de um conjunto maior de práticas e atores, por exemplo, políticas públicas, instituições, questões sociais etc. (MOURA; BISPO, 2021). Dessa forma, aprender a partir do contexto da escola refere-se à capacidade de fazer a leitura dos fatores que influenciam a organização da escola e que exigem novas/diferentes formas de lidar com as questões próprias do seu cotidiano. No entanto, há uma dificuldade em relação à articulação entre o que é exigido da escola e a sua realidade, principalmente pelo fato de que as premissas e prioridades consideram uma mesma métrica para as diferentes realidades das escolas.

5 AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCOLA: REFLEXÕES

Meu argumento de tese parte de dois pressupostos: (1) a escola, enquanto uma organização, aprende a partir das suas práticas cotidianas; (2) a autoavaliação pode ser compreendida como um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem das escolas. Para isso, adoto a abordagem de OA (ELKJAER, 2001a, 2020), a partir da perspectiva sociológica da AO (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), para defender que a escola enquanto uma organização que aprende é resultado dos processos de aprendizagem-na-prática que envolvem um conjunto de atividades que levam ao organizar da escola.

Para fundamentar o argumento, gostaria de recuperar algumas questões importantes do trabalho para a compreensão da proposta: 1) a superação da dicotomia existente entre AO e OA (CUEL, 2020; ELKJAER, 2001a); 2) a ausência de estudos a partir da perspectiva social em OA (ÖRTENBLAD, 2018); e, por fim, 3) a avaliação como facilitadora no desenvolvimento das EOA (KOOLS *et al.*, 2020; STOLL; KOOLS, 2017).

A superação da dicotomia entre AO e OA está no fato de não considerar ambos como conceitos antagônicos. A rejeição a essa dicotomia trata-se de uma questão já discutida na literatura (CUEL, 2020; ELKJAER, 2001a, 2020), no entanto, ainda é presente nos estudos sobre aprendizagem nas organizações. Grande parte da área quando define as duas perspectivas coloca a AO como focada na análise dos processos de aprendizagem que ocorrem nas organizações, enquanto a OA como um conjunto ideal de melhores práticas que formam um modelo de organização que é capaz de aprender e desenvolver vantagem competitiva a partir disso (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011).

Entendo que as organizações são compostas por uma textura (nexos, ou ainda arquiteturas, como preferem outros autores) de práticas sociais. Defendo que as perspectivas de AO e OA se diferenciam não por serem antagônicas, mas sim pelo nível de análise organizacional. Sendo assim, penso ser pertinente que a AO está mais focada em compreender como a aprendizagem ocorre nos microprocessos presentes nas práticas organizativas (foco micro da análise organizacional); enquanto a OA representa o entrelaçamento de práticas sociais que formam a textura organizacional (foco macro da análise organizacional), ainda que a distinção macro e

micro seja mais um recurso didático para compreensão dos fenômenos do que uma realidade concreta (NICOLINI, 2016)

Por organização, não considero aqui como sinônimo de instituição, mas na perspectiva de *organizing* (CZARNIAWSKA, 2013), que envolve uma textura de práticas em que a organização não é um processo acabado, mas em constante movimento e mudança, com ciclos de produção, reprodução e mudança. No contexto desta pesquisa, considero a escola como organização como fruto das práticas cotidianas empreendidas por seus atores. Dessa forma, ao assumir que a escola é uma organização que aprende, não me refiro necessariamente à instituição em si, mas à textura de práticas sociais que constituem o que reconhecemos como escola.

O segundo ponto que me dedico a recuperar nesta seção é a noção tradicional de AO. Diversos autores empreenderam pesquisas no sentido de levantar e verificar as características de uma organização aprendente. No caso educacional não é diferente (KOOLS *et al.*, 2020; KOOLS; GEORGE; STEIJN, 2020).

Assim como a AO é objeto de estudo de perspectivas que vão das mais prescritivas e instrumentais às mais processuais e interpretativas, a OA também pode ser estudada a partir de diferentes abordagens teóricas e epistemológicas (por exemplo, abordagens econômicas, psicológicas, sociológicas etc.). Como já apresentei, com a Figura 4, presente na seção 2, busquei ilustrar como ambas as abordagens, AO e OA, podem ser estudadas a partir de perspectivas que vão do espectro mais instrumentalista ao mais interpretativista. Considerar a possibilidade de estudar essas perspectivas a partir de diferentes abordagens amplia as suas possibilidades de análise.

Por sua vez, a avaliação, principalmente sob o aspecto da autoavaliação, surge a partir dos dados investigados como uma possibilidade de fomentar o aprendizado da escola a partir da reflexão de suas próprias práticas. Assim como a aprendizagem, as diferentes possibilidades de avaliação aparecem como elementos transversais nas práticas investigadas.

Compreender EOA passa pela compreensão como a aprendizagem ocorre por meio das práticas sociais que compõem a escola enquanto uma organização. No contexto estudado, foi possível que eu apreendesse como a aprendizagem ocorre por meio das práticas: 1) aprendizagem pelas (auto)avaliações; b) aprendizagem pelo

engajamento; e c) aprendizagem pela tradução de políticas e do contexto. O Quadro 8 a seguir sintetiza os resultados:

Quadro 8 – A aprendizagem nas práticas da organização escolar

Práticas	Descrição
Aprendizagem pelas (auto)avaliações	A aprendizagem pelas (auto)avaliações se organiza a partir de atividades de avaliação institucional empreendidas por agentes externos e também pelos próprios praticantes. As (auto)avaliações variam entre avaliações formais e não formais e possibilitam a reflexão por parte dos participantes em relação ao contexto em que atuam e também sobre as diretrizes exigidas por atores externos.
Aprendizagem pelo engajamento	A aprendizagem pelo engajamento discute um aspecto central da aprendizagem de grupo, que é a participação na prática dos atores. A mobilização dos participantes em função do objeto da prática educacional proporciona o engajamento, a reflexividade e o compartilhamento de conhecimentos práticos que provocam novas formas de fazer nas suas atividades cotidianas.
Aprendizagem pela tradução de políticas e o contexto	A aprendizagem pela tradução das políticas educacionais reflete o movimento em que os atores fazem no sentido de adaptar e traduzir as diretrizes dos órgãos formuladores das políticas para a realidade vivida. É evidenciada a importância da leitura do contexto e da aderência de tais políticas às formas de organizar da escola e de seus atores.

Fonte: Elaborado por mim.

Na aprendizagem pelas (auto)avaliações, o elemento avaliação está presente, muito pela natureza das atividades observadas. Foi possível que eu observasse no campo que o exercício de avaliação por parte dos atores educacionais é capaz de fomentar a aprendizagem das práticas que compõem a escola. Por exemplo, o uso do PDCA possui grande aderência ao cotidiano da escola pelo fato de permitir pensar a

escola a partir da realidade de seus participantes, o que, por exemplo, não acontece da mesma forma com a avaliação e a construção do Plano de Ação.

Por sua vez, na aprendizagem pela participação nas práticas da escola, a avaliação aparece como um elemento na ação de pensar em conjunto (*thinking together*) (PYRKO; DÖRFLER; EDEN, 2017) pelo “desejo” e pela “paixão” por aprender como elemento que sustenta o engajamento dos atores em torno do objeto da prática. A atuação de determinados atores no período de pandemia e dos líderes de meio possibilitou a criação de um ambiente propício ao compartilhamento de recursos, informações e conhecimentos úteis (tutoriais, manuais, auxílio no uso de tecnologias etc.), que são novas configurações promovidas nas práticas da escola a partir de um novo contexto de atuação (ensino remoto).

Por fim, na aprendizagem a partir da “tradução” das políticas, o processo de avaliação por parte dos atores acontece a partir da leitura que estes fazem acerca do que lhe é proposto enquanto diretrizes de atuação e aquilo que de fato são as demandas do seu contexto. Adaptar, moldar, modificar são palavras proferidas pelos atores para representar o juízo feito por eles mesmos sobre tais direcionamentos institucionais. O contexto passa a ser um elemento determinante na avaliação das próprias ações da escola para determinar novos direcionamentos para suas práticas.

O que posso observar a partir das experiências empíricas é que, nas três situações de aprendizagem da escola, há um movimento de introdução e renovação das suas práticas. A avaliação atua como elemento de juízo sobre uma determinada situação e que pode impactar na manutenção/introdução/renovação das práticas que constituem a escola enquanto uma organização.

Alguns eventos que observei a partir desta pesquisa demonstraram a sensação de que experimentação de alternativas foi capaz de trazer uma certa estabilidade a questões que incomodavam a rotina da escola. A reorganização do horário de almoço, os novos horários das aulas remotas e as ferramentas criadas para facilitar o trabalho remoto são alguns exemplos de problemas situados e que, quando resolvidos, trouxeram a sensação para o grupo de serem questões solucionadas.

As perspectivas sociológicas da aprendizagem possuem a ideia de que indivíduos e organizações aprendem por meio da participação nas práticas sociais. Embora de maneiras diferentes, as perspectivas convergem com a ideia de que a aprendizagem é uma prática situada, assim como a AO pode ser

iniciada/semear/provocada (noções discutidas na seção 2.3.4) pela introdução de novas práticas ou pelo processo de renovação das práticas existentes. Dessa forma, o que argumento é que EOA podem ser compreendidas a partir da capacidade que elas possuem de introduzir/renovar suas práticas cotidianas em função da emergência de questões situadas.

Nesse sentido, a noção de escola como uma organização que aprende defendida por mim neste trabalho não está pautada em um modelo idealizado de escola, da adoção de “melhores práticas”, ou apenas no conhecimento adquirido por meio de educação formal (por exemplo, treinamentos). A proposta que defendo está fundamentada em uma perspectiva de que a escola aprende quando os participantes da prática, a partir das suas experiências, podem pensar e (re)organizar as suas formas de fazer educação na escola e de suas ações, por meio de um processo de introdução/renovação das práticas cotidianas.

Um exemplo é o uso PDCA por parte dos atores da escola, que contribui no pensar coletivo e pelo qual a escola pode aprender a partir da reflexão sobre o seu contexto, sobre a sua realidade e sobre as possibilidades que têm disponível. A adoção do PDCA assume um movimento recursivo de “investigação-experimentação” que permite a escola promover mudanças e novas formas de se organizar.

A lógica concebida pelos atores no uso do PDCA está no fato de representar um conceito (“o quê” e “como” aprender) produzido na escola e pela escola. Por outro lado, o Plano de Ação também representa um conceito, porém, não corresponde a um conceito produzido na escola. Em uma das entrevistas, uma consultora das ECI menciona a dificuldade do uso do Plano de Ação e a facilidade do uso do PDCA. Esse fato pode estar relacionado ao descolamento entre o conceito do uso do Plano de Ação e o instrumento em si.

Essa perspectiva busca também ir no sentido contrário do *mainstream* das políticas de avaliação da educação, que têm seus critérios baseados em noções de qualidade que não necessariamente refletem as reais necessidades e não consideram as singularidades das escolas (LANDRI, 2021). Boa parte dessas políticas de avaliação da educação têm como parâmetro exclusivo a avaliação externa, mensurada a partir de índices de qualidade da educação como o PISA, Ideb ou ainda exames a nível regional — como o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), que buscam emular a mesma lógica de avaliação.

Essa lógica da avaliação classificatória tem como base os *rankings* e índices que refletem uma noção de qualidade para todas as escolas e sistemas de ensino que se submetem a tal avaliação. Os *rankings* e os índices constituem formas de organização da realidade social (BRANKOVIC, 2021) que determinam de maneira restritiva, arbitrária e reducionista o que é importante (DECUYPERE; LANDRI, 2021) e predeterminam as noções de bom/ruim e sucesso/fracasso.

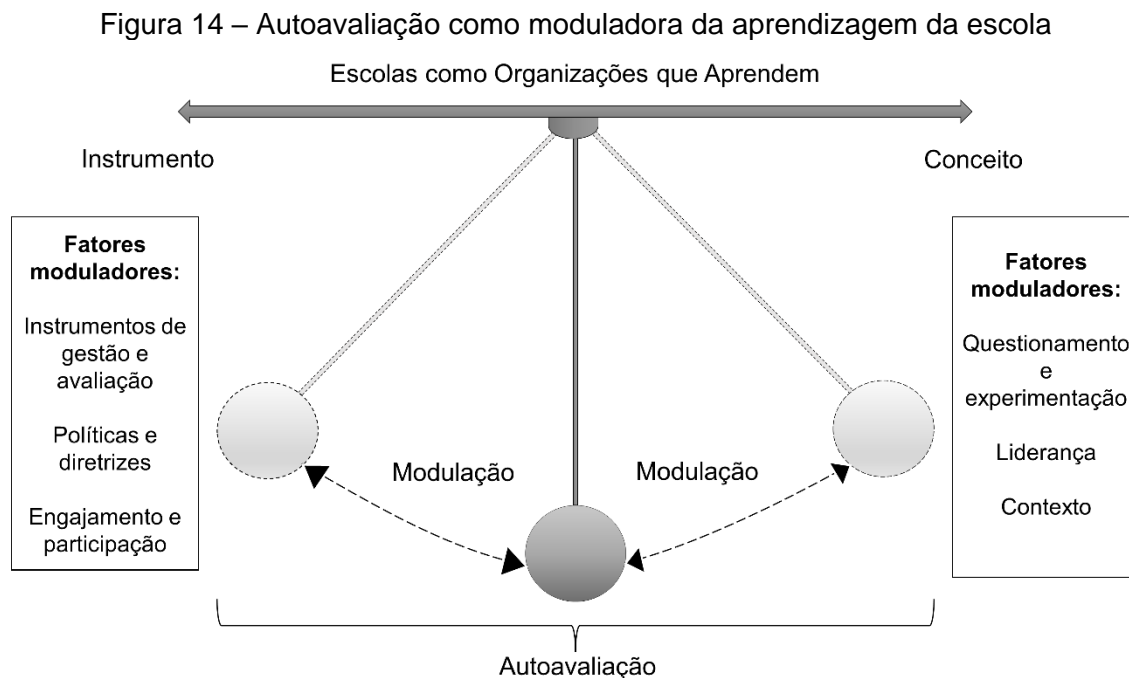
A posição que busco tecer nesta pesquisa não é contra a avaliação nesses moldes, pois reconheço também a sua importância. No entanto, o que ocorre na prática é uma exacerbada influência da avaliação externa nas outras modalidades de avaliação (institucional e em sala de aula).

A partir dos dados desta pesquisa, dou como exemplo o Plano de Ação, que é um instrumento guia para o planejamento da escola e também como parâmetro de avaliação da SEECT. Porém, o que na prática ocorre é que ele, ao invés de ser um documento orientador, acaba virando um “*checklist*” com os parâmetros externos do que se espera enquanto qualidade da escola que, em partes, não refletem à noção de qualidade construída a partir da escola. Dessa maneira, em grande parte dessas políticas, o instrumento (o “como”) se sobrepõe ao conceito (o “quê”), como se a simples adoção de ferramentas e instrumentos de gestão e avaliação fossem suficientes para melhorar o desempenho da escola.

Elkjaer (2001a, 2020) enfatiza que um dos limites para o desenvolvimento de um método/caminho para se desenvolver organizações que aprendem a partir dessa perspectiva está na definição do “como” e “o quê” da aprendizagem. Como resposta, a autora propõe a noção de *inquiry* (abordada anteriormente na seção 2.3.4) como método para a aprendizagem da organização.

Inspiro-me na noção de *inquiry* para defender que a avaliação institucional, mais especificamente sob a perspectiva da autoavaliação, assume esse papel de modulador no desenvolvimento de EOA. A modulação atua no sentido de articulação entre a situação atual da prática e uma futura, por meio de um processo de definição do “o quê” e “como” da aprendizagem. A partir dos resultados da minha pesquisa, nos momentos em que a escola e seus participantes foram capazes de se autoavaliar em relação às suas práticas, observei a geração de conhecimento compartilhado que, por sua vez, caracterizou-se na manutenção, introdução ou renovação das práticas organizacionais a partir das questões situadas da organização escolar.

Na Figura 14, busco representar como ocorre o processo de modulação da aprendizagem da escola a partir da autoavaliação.



Fonte: Elaborada por mim.

Utilizo a figura do pêndulo para representar o papel da modulação feita pela autoavaliação no desenvolvimento das EOA. A extremidade **Conceito** refere-se ao “o quê”, e, por sua vez, a extremidade **Instrumento** ao “como” da aprendizagem da escola. A autoavaliação atua como elemento modulador no sentido de permitir que Instrumento e Conceito se tornem elementos complementares e não dicotômicos. Desse modo, a escola que aprende é aquela que consegue fazer a modulação entre esses elementos.

É preciso destacar que, a partir dos resultados da pesquisa, foi possível observar a existência de uma série de fatores que influenciam o processo de modulação, como por exemplo: os instrumentos de gestão e avaliação que são colocados para a escola, assim como aqueles que são propostos pelos próprios participantes; as políticas e diretrizes educacionais que influenciam o cotidiano das escolas; o nível de engajamento e participação (*passion-for-knowing*) dos atores; as ações de questionamentos e experimentações empreendidas pelos atores; o papel das lideranças formais e de meio; e, por fim, do contexto onde a escola está inserida.

A noção de autoavaliação como moduladora da aprendizagem parte da ideia de que a reflexão sobre seu contexto, por parte da escola, é essencial para direcionar como as ações devem ser desencadeadas. Essa noção não descarta a importância dos instrumentos e ferramentas de gestão, mas advoga que seus usos devem estar ancorados nos conceitos produzidos pela escola a partir da autoavaliação de suas práticas cotidianas.

Assim, é preciso considerar que escolas não são espaços homogêneos ou sem forma, pelo contrário, são espaços repletos de singularidades (LANDRI, 2021). Apesar de existir um movimento de padronização das práticas de políticas educacionais (GERM), não existe uma maneira específica de se fazer educação e gestão da escola.

Assumir uma única forma (ou um conjunto de modos de fazer) para se melhorar a educação seria semelhante a assumir que em um *buffet* uma pessoa só teria uma opção para saciar a sua fome. Assim como em um *buffet* uma pessoa pode optar por aquilo que satisfaz melhor as suas necessidades, na gestão da escola deve existir um equilíbrio entre “o quê” e “como”, de modo que os modos de fazer e as soluções para as questões da escola sejam ancorados nas suas práticas.

Se tomarmos como parâmetro o próprio PISA, é possível observar que existem diferentes concepções sobre políticas educacionais entre os países com melhor desempenho. Uma comparação feita entre Singapura e Finlândia mostra como os países adotam políticas contrastantes mesmo ocupando boas posições no *ranking* (YEASMIN; UUSIAUTTI, 2018). Isso significa dizer que existem caminhos diferentes para se alcançar um objetivo, mas também que não quer dizer que a replicação desse caminho garantirá o mesmo resultado.

Dessa forma, a modulação exercida pela autoavaliação pode contribuir para que a escola, apoiada pelos sistemas de ensino, seja capaz de refletir sobre as formas de fazer que estejam ancoradas nas suas práticas. Por sua vez, os atores dos sistemas de ensino, como a SEECT, devem atuar em conjunto com as escolas em um processo bilateral de compromisso com a melhoria da escola (FREITAS *et al.*, 2017).

Os resultados desta minha pesquisa mostram que a escola possui uma capacidade de agência (LANDRI, 2021) ao ponto que pode criar, moldar, adaptar as políticas de educação, assim como produzir e modificar as suas práticas cotidianas. A noção de escola que aprende não é sinônimo de uma gestão *laissez-faire*, em que a escola tem autonomia para fazer o que bem entender. Mas trata-se de uma proposta

que busca equilibrar as demandas globais do sistema de ensino e as singularidades da escola. A mudança precisa ser uma “construção local apoiada” e não um “contrato por desempenho” (FREITAS *et al.*, 2017), o que significa dizer que ambas, escolas e sistema de ensino, são responsáveis pelo processo de melhoria da educação.

6 CONCLUSÕES

Nesta última seção da tese, busco apresentar as reflexões finais a partir da condução da pesquisa. Tento fazer um balanço entre o problema e os objetivos (geral e específicos) que me guiaram durante a pesquisa com os resultados alcançados. Além disso, coloco as principais contribuições teóricas e práticas desta pesquisa, sugestões para pesquisas futuras e reflexões sobre meu processo de formação doutoral.

O objetivo geral que propus para esta pesquisa foi o de **analisar como a prática de autoavaliação atua enquanto elemento modulador da aprendizagem da escola**. Para tanto, adotei como base ontoepistemológica as Teorias da Prática (GHERARDI, 2006) e o referencial de OA (CUEL, 2020; ELKJAER, 2020) a partir da perspectiva sociológica de AO (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

O primeiro objetivo específico foi o de compreender as formas de aprendizagem que existem na escola. Foi possível que eu observasse que, no contexto investigado, a aprendizagem ocorre a partir de três práticas principais (sintetizadas no Quadro 8): a) Aprendizagem pelas (auto)avaliações; b) Aprendizagem pelo engajamento; e c) Aprendizagem pela tradução das políticas e o contexto. A partir das observações, dos documentos analisados e das entrevistas, apreendi como os processos de aprendizagem são mediados pelos atores a partir das práticas sociomateriais que sustentam a escola enquanto organização. A capacidade de reflexão apoiada pelas autoavaliações, o desejo e o engajamento promovido pela participação dos membros em torno do objeto da prática, e a capacidade de traduzir as políticas e diretrizes educacionais a partir do próprio contexto, caracterizam o recursivo movimento de aprendizagem da escola no contexto investigado.

A partir do segundo objetivo, investigar as possibilidades de autoavaliação da escola, foi possível identificar que a avaliação da escola ocorre por processos formais e informais, e com um olhar dos próprios atores sobre suas práticas cotidianas, assim como também a partir do olhar de atores externos. Foi possível observar também que as práticas de autoavaliação menos estruturadas (como o PDCA e as reuniões de fluxo) possibilitam o desenvolvimento de um conhecimento mais ancorado nas questões situadas da escola. Por sua vez, as práticas de avaliação mais estruturadas (como o Plano de Ação e o ciclo de acompanhamento formativo), ainda que

apresentassem pontos importantes para a melhoria do desempenho educacional, não conseguiam abordar questões emergentes do contexto da escola. Esse descolamento do contexto ocasiona, inclusive, uma certa dificuldade na utilização de certas ferramentas, o que pode ser explicado com base na ausência de um conceito criado a partir da escola.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo específico, compreender como se dá o processo de mediação da autoavaliação na aprendizagem da escola, foi possível observar como a autoavaliação possui um caráter modulador da aprendizagem da escola. Essa modulação ocorre a partir do momento em que, por meio da autoavaliação, os praticantes conseguem refletir acerca do “o quê” e do “como” da aprendizagem a partir de demandas emergentes e situadas. Esse processo de modulação feito pela autoavaliação possibilita a emergência, reprodução e mudanças das práticas organizativas da escola, conseqüentemente gerando um processo de aprendizagem-na-prática.

Retomando o problema que me direcionou nesta pesquisa, como a prática da avaliação institucional pode contribuir para a aprendizagem da escola? Foi possível identificar, a partir dos dados empíricos, que a avaliação institucional contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da escola quando atua enquanto elemento modulador da aprendizagem. O processo de modulação trata-se de um exercício de articulação entre o conceito sobre como a escola avaliar suas questões e os modos de fazer adotados de acordo com as suas características situadas.

Assim, considero que meu objetivo geral nesta tese, ou seja, analisar como a prática de autoavaliação atua enquanto modulador da aprendizagem da escola, foi atendido satisfatoriamente, reforçando o meu argumento central de tese de que (1) a escola, enquanto uma organização, aprende a partir das suas práticas cotidianas; e (2) a autoavaliação pode ser compreendida como um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem das escolas.

Com a analogia feita a partir do pêndulo (Figura 14), busquei levantar uma discussão de que é preciso abandonar noções pré-definidas sobre a gestão da educação. A lógica dos modelos idealizados tende a assumir que as mesmas fórmulas podem ser aplicadas a diferentes realidades. Adotar uma perspectiva mais processual e dinâmica tende a garantir a busca por soluções mais adequadas ao contexto situado das escolas. Dessa forma, a autoavaliação se coloca como um processo coletivo,

reflexivo e fomentador de mudanças no contexto escolar (BARRETTO; NOVAES, 2016) que permite aos atores da comunidade escolar refletirem sobre as suas próprias práticas, a partir do seu contexto e pode possibilitar o desenvolvimento de novos modos de fazer e organizar, contribuindo para a aprendizagem da escola.

No que se refere às implicações deste estudo, esta minha tese contribui na aproximação dos campos da Administração e Educação, no sentido de desenvolver uma compreensão ampliada dos estudos sobre gestão escolar e gestão educacional (MOURA; BISPO, 2021b). A adoção da abordagem das Teorias da Prática contribui no estabelecimento desse *link*, pois trata-se de uma abordagem ontoepistemológica que possibilita ir além da dicotomia administrativo-pedagógico e entender o cotidiano da gestão nas escolas. Para além disso, as Teorias da Prática se colocam como uma possibilidade de estudo de grandes questões da sociedade (NICOLINI, 2016), como a Educação.

Esta minha pesquisa também contribui para fomentar o desenvolvimento de uma abordagem alternativa ao estudo de OA, mais especificamente sobre EOA, a partir da perspectiva sociológica da aprendizagem organizacional. Essa perspectiva possibilita pensar as OA para além da implementação de características idealizadas, mas a partir de uma noção de aprendizagem que é ajustada ao contexto da organização. Apesar de não ser um esforço recente (ELKJAER, 2001a, 2001b), essa é uma lacuna ainda presente nos estudos sobre OA (ÖRTENBLAD, 2018) e que reforça uma falsa dicotomia entre OA e AO.

No que se refere ao estudo de EOA, busquei contribuir na superação do caráter ainda impreciso sobre o que é uma escola que aprende e “por quê” e “como” devem ser estudadas (KOOLS; GEORGE; STEIJN, 2020). Dessa forma, compreender as EOA a partir de suas práticas contribui para que o foco não esteja em buscar um modelo idealizado de escola, mas sim de uma escola que seja capaz de fomentar os processos de aprendizagem a partir de suas práticas cotidianas.

Em termos práticos, espero contribuir com o campo da avaliação educacional, no sentido de pensar possibilidades de avaliação menos classificatória, menos responsabilizadora e mais voltada para aprendizagem da escola. Nesse sentido, encorajo o desenvolvimento de práticas de autoavaliação nas escolas como uma possibilidade de se desenvolver escolas capazes de criar, manter e compartilhar o CO empregado para a melhoria de suas práticas cotidianas. No entanto, é preciso que

tais ações sejam estimuladas e tenham suporte das secretarias de educação dos estados e municípios, pois, como destacam os autores do campo (FRANGELLA; CAMPOS, 2019; FREITAS *et al.*, 2017), ainda são escassos os casos de adoção de avaliação institucional dos sistemas de educação brasileiros. Tal fato reflete a centralidade das políticas de gestão por desempenho voltadas para o atendimento dos critérios de avaliações externos.

Aponto como limitação desta pesquisa o fato de que grande parte dela foi realizada no período da pandemia causada pelo Covid-19. A emergência da pandemia provocou um processo inesperado de mudanças nos sistemas de ensino de todo o país em meio a um contexto já repleto de dificuldades (NASCIMENTO; SANTOS, 2020). Diante disso, precisei realizar diversos redesenhos nesta pesquisa, primeiramente diante do contexto da incerteza do retorno das aulas presenciais e, posteriormente, da incerteza de como as atividades educacionais seguiriam.

Devido à grande dinamicidade do espaço escolar, o fato de as observações terem se desenvolvido de maneira remota pode ter me impossibilitado de observar certas ações e evoluções das práticas desenvolvidas no contexto de atuação dos atores, ou seja, na escola. Além disso, o fato de o único contato com os participantes ter sido via internet por vezes gerou muitas dificuldades de acesso ao campo e aos seus participantes, pois é uma forma de contato em que nem sempre as respostas são obtidas prontamente.

Pelo fato de a gestão escolar representar um campo de muitas possibilidades de investigação, a seguir coloco algumas possibilidades e sugestões de pesquisas futuras. Primeiramente, sugiro a realização de pesquisas sobre EOA adotando a abordagem sociológica da AO a partir de outros contextos, no sentido de identificar como as práticas cotidianas influenciam a aprendizagem da escola. Esse caminho pode suscitar reflexões teóricas e práticas sobre o estudo de OA a partir de uma perspectiva alternativa, tanto em escolas como em outras organizações públicas, privadas e do terceiro setor.

Outra possibilidade para estudos futuros é buscar compreender como os artefatos atuam no processo de aprendizagem das escolas. Apesar de considerar a sociomaterialidade como um elemento importante nesta pesquisa, não me aprofundei nessa questão. Diversos autores têm destacado o papel da materialidade no contexto da gestão da educação e políticas educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016;

DECUYPERE; LANDRI, 2021; MOURA; BISPO, 2021a) e seria interessante ampliar esse escopo de análise para compreender as EOA.

Estudos futuros também podem explorar a confiança como um elemento que mantém as pessoas engajadas em torno da prática da gestão escolar. Ademais, um dos elementos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem nas organizações é a paixão e o desejo por aprender. Tais elementos foram observados no contexto investigado como elementos que sustentavam as ações dos participantes em função do objeto da prática compartilhada. Pyrko, Dörfler e Eden (2019) destacam que ao se desenvolver uma comunidade em torno de uma prática é importante o desenvolvimento de espaços de engajamento a partir da confiança e do cuidado entre os participantes.

Por fim, ao refletir sobre o processo de doutorado, chego à conclusão de que encerro este período mais maduro do que quando o iniciei. Para além das disciplinas do meu programa, tive a oportunidade de cursar disciplinas em outros programas (Educação e Sociologia) que me permitiram ampliar as possibilidades de análise e compreensão sobre o fenômeno que me propus a estudar. Sair da “caixinha”, como diz meu orientador, foi e sempre é um processo difícil, mas importante. Além disso, tive a oportunidade de vivenciar e desenvolver diversas competências acadêmicas e pessoais (participar de eventos e *workshops*, projetos de iniciação à pesquisa, escrita e avaliação de artigos, interagir com pesquisadores do Brasil e do exterior etc.). Conheci pessoas que me deram suporte e me fizeram evoluir bastante nessa trajetória. Aprendi muito ao desenvolver esta pesquisa e sinto-me orgulhoso, mas ao mesmo tempo ciente de que esta é apenas uma parte de uma longa caminhada que ainda está por vir.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 465-480, jun. 2016.
- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 241-274, 2010.
- ABRUCIO, F. L. A singularidade da gestão educacional. **GV-executivo**, v. 17, n. 1, p. 16, 2018.
- ACER. **Schools as Learning Organisations**. Victoria: Australian Council for Educational Research, 2016.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- AFONSO, A. J. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Est. Aval. Educ.**, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago, 2010.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em Aprendizagem Organizacional. **RAE**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática The Crossroads of Organizational Learning: a Multiparadigmatic View. **RAC**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- ARAÚJO, K. H. **O prêmio escola nota dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ARROYO, M. Administração da educação, poder e participação. **Educação & Sociedade**, v. 1, n. 2, p. 36-46, 1979.
- AVILA, L. A. B. *et al.* A Interdisciplinaridade na Escola: Dificuldades e Desafios no Ensino de Ciências e Matemática. **Revista Signos**, v. 38, n. 1, p. 9-23, 2017.
- BAKKER, F. de *et al.* Publishing Interdisciplinary Research in Business & Society. **Business and Society**, v. 58, n. 3, p. 443-452, 2019.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores associados, 2004.
- BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. de S. **Uma avaliação**

dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. 2020. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARRETTO, E. S. de S.; NOVAES, G. T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 314, ago. 2016.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, J. (ed.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BITENCOURTH, C. S.; GOMES, F. D. B.; CAMARGO, R. B. Montantes e Gastos Anuais de Escolas Públicas com os Recursos do PDDE: estudo de caso em uma escola municipal (2007-2016) e uma escola estadual de São Paulo/SP (2006-2016). **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, fev. 2020.

BISPO, M. D. S. **O processo de aprendizagem coletiva e o uso da tecnologia em agências de viagens: contribuições dos estudos baseados em prática e da etnometodologia**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BISPO, M. Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 13-33, 2013.

BISPO, M. D. S. Methodological Reflections on Practice-Based Research in Organization Studies. **Brazilian Administration Review**, v. 12, n. 3, p. 309-323, 2015.

BISPO, M. D. S. Annals of Tourism Research Tourism as practice. **Annals of Tourism Research**, v. 61, p. 170-179, 2016.

BISPO, M. D. S. Ensaio sobre o Velho e Falso Dilema entre Teoria e Prática. **Teoria e Prática em Administração**, v. 11, n. 2, p. 174-178, jun. 2021.

BISPO, M. D. S.; MELLO, A. S. de. A Miopia da Aprendizagem Coletiva nas Organizações: existe uma lente para ela? **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 3, p. 728-745, 2012.

BISPO, M.; SOARES, L. C.; CAVALCANTE, E. D. C. Panorama dos Estudos Sobre “Prática” no Brasil: uma Análise da Produção. *In*: EnANPAD, 38., Rio de Janeiro, 2014. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petropolis: Vozes, 2008.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. *In*: EASTERBY-SMITH; M.; LYLES, M. A. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. 2. ed. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc., 2011. p. 21-41. 35 v.

BRANKOVIC, J. Why Rankings Appear Natural (But Aren't). **Business and Society**, v. 201, p. 1-6, 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 19 nov. 2021.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. de F. ICE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: [s.n.], 2019.

CHIVA, R. The learning organization and the level of consciousness. **Learning Organization**, v. 24, n. 3, p. 150-158, 2017.

COSTA, B. L. D. Novo Fundeb: pelo futuro do país. **Estadão**, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/novo-fundeb-pelo-futuro-do-pais/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

CUEL, R. A journey of learning organization in social science: interview with Silvia Gherardi. **Learning Organization**, v. 27, n. 5, p. 455-461, 2020.

CZARNIAWSKA, B. Organizing: How to study it and how to write about it. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 3, n. 1, p. 4-20, 2008.

CZARNIAWSKA, B. Organizations as obstacles to organizing. *In*: ROBICHAUD, D.; COOREN, F. (ed.). **Organization and organizing: materiality, agency and discourse**. New York: Routledge, 2013. p. 3-22.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE NOBILE, J. Towards a theoretical model of middle leadership in schools. **School Leadership & Management**, v. 38, n. 4, p. 395-416, ago. 2018.

DECUYPERE, M.; LANDRI, P. Governing by visual shapes: university rankings, digital education platforms and cosmologies of higher education. **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 1, p. 17-33, jan. 2021.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de Sentidos com valor de formação. **Avaliação**, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos Sobre Gestão Escolar: Mudanças e Continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004.

DURANTE, D. G. *et al.* Organizational learning in practice-based studies approach: Review of scientific production. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n. 2, 2019.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia Educação**. Lisboa: Edições 70, 2007.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. [s.l.: s.n.], 2003. p. 1-15.

EASTERBY-SMITH, M. P. V; LYLES, M. (ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2. ed. [s.l.]: Wiley, 2011.

EDWARDS-GROVES, C.; GROOTENBOER, P.; RONNERMAN, K. Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. **Educational Action Research**, v. 24, n. 3, p. 369-386, jul. 2016.

ELFERT, M. The OECD, American Power and the Rise of the “Economics of Education” in the 1960s. *In*: YDESEN, Christian (ed.). **The OECD’s Historical Rise in Education**. [s.l.]: Cham Springer International Publishing, 2019. p. 39-61.

ELKJAER, B. The Learning Organization: an Undelivered Promise. **Management Learning**, v. 32, n. 4, p. 437-452, 2001a.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. G.; ARAÚJO, L. (ed.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001b. p. 100-118.

ELKJAER, B. Pragmatist Foundations for Organizational Education. *In*: GÖHLICH, M.; SCHRÖER, A.; WEBER, S. M. (ed.). **Handbuch Organisationspädagogik. Organisation und Pädagogik**. [s.l.]: Springer, 2018. p. 151-161.

ELKJAER, B. The learning organization from a pragmatist perspective. **The Learning Organization**, 2020.

ELKJAER, B.; MOSSFELDT NICKELSEN, N. C. Exploring Universities as ‘Organisations that may Learn’. **The Creative University**, p. 119-135, 2019.

FAVERO, N.; MEIER, K. J. Evaluating Urban Public Schools: Parents, Teachers, and State Assessments. **Public Administration Review**, v. 73, n. 3, p. 401-412, 2013.

FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing Practice and Practicing Theory. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.

FELDMAN, M.; WORLINE, M. The practicality of practice theory. **Academy of Management Learning and Education**, v. 15, n. 2, p. 304-324, 2016.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez/autores associados, 1984.

FENWICK, T. J. Limits of the Learning Organization: a Critical Look. *In*: SCOTT, S. M.; SPENCER, B.; THOMAS, A. M. **Learning for Life: Readings in Canadian Adult Education**. Canadá: Thompson Education Publishing, 1996. p. 140-152.

FENWICK, T.; LANDRI, P. Materialities, Textures and Pedagogies: Socio-material Assemblages in Education. **Pedagogy, Culture and Society**, v. 20, n. 1, p. 1-7, 2012.

FIELD, L. Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? **International Journal of Educational Management**, v. 33, n. 5, p. 1106-1115, 2019.

FRANGELLA, R. de C. P.; CAMPOS, M. C. R. de. Autoavaliação institucional: outros sentidos de avaliação (im)possíveis? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 558, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.** [s.l.], especial, out., 2005.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola Como Organizacao Aprendente Buscando Uma Educacao de Qualidade.pdf**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALLAGHER-MACKAY, K. **Measuring what matters: report on public engagement in a broader measure of success**. Toronto: [s.n.], 2014.

GARRAT, B. **The Learning Organization**. London: Fontana/Collins, 1987.

GHERARDI, S. Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in

Organizations. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

GHERARDI, S. Knowing as desiring. Mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practitioners. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, p. 352-358, 2003.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Nova Jersey: Wiley, 2006.

GHERARDI, S. Why do Practices Change and Why do They Persist? Models of Explanations. **Professional and Practice-based Learning**, v. 8, p. 217-231, 2012a.

GHERARDI, S. **How to Conduct a Practice-based Study: Problems and Methods**. Northampton: Edward Elgar, 2012b.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. **Learning**, v. 15, n. 2, p. 35-60, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, set. 1998.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; STRATI, A. The passion for knowing. **Organization**, v. 14, n. 3, p. 315-329, 2007.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. 2010. Análise de entrevistas não-estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. *In*: CUNHA, C. J. C. de A. *et al.* **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas; estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMART, E.; HENNION, A. A Sociology of Attachment: Music Amateurs, Drug Users. **Sociological Review**, v. 46, n. S, p. 220-247, 1998.

GRIMALDI, E.; SERPIERI, R.; TAGLIETTI, D. Jogos da verdade. A nova gestão pública e a modernização do Sistema Educacional Italiano. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 759-778, 2015.

GROOTENBOER, P. **The Practices of School Middle Leadership**. Singapore: Springer Singapore, 2018.

GROOTENBOER, P.; EDWARDS-GROVES, C.; WILKINSON, J. The possibilities for education in an era of schooling. *In*: EDWARDS-GROVES, C.; GROOTENBOER, P.; WILKINSON, J. (ed.). **Education in an Era of Schooling**. 1. ed. [s.l.]: Springer, 2018. p. 1-15.

GUERRA, M. das G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R. **Uso da Análise SWOT e do ciclo PDCA para avaliação de cursos de graduação a partir do IACG – 2017 (SINAES)**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

GUNTER, H. Appraisal and the school as a learning organisation. **School**

Leadership and Management, v. 16, n. 1, p. 89-100, 1996.

HARRIS, A. *et al.* Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). **School Leadership & Management**, v. 39, n. 3-4, p. 255-277, ago. 2019.

HARRIS, A.; JONES, M. Leading schools as learning organizations. **School Leadership and Management**, v. 38, n. 4, p. 351-354, 2018.

HARRIS, A.; JONES, M. Teacher leadership and educational change. **School Leadership and Management**, v. 39, n. 2, p. 123-126, 2019.

HOOD, C. Public service management by numbers: why does it vary? Where has it come from? What are the gaps and the puzzles? **Public Money & Management**, p. 95-102, abr. 2007.

HUI, A.; SCHATZKI, T. R.; SHOVE, E. **The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners**. [s.l.: s.n.], 2017.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão: tecnologia de gestão educacional**. 2 Ed. Recife, ICE: 2019.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. de; SILVA, A. R. L. da. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 329-356, 2012.

KEMMIS, S. *et al.* **Changing Practices, Changing Education**. Singapore: Springer Singapore, 2014a.

KEMMIS, S. *et al.* Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. **Teaching and Teacher Education**, v. 43, p. 154-164, 2014b.

KEMMIS, S.; EDWARDS-GROVES, C. **Understanding Education**. Singapore: Springer Singapore, 2018.

KOOLS, M. *et al.* The school as a learning organisation: The concept and its measurement. **European Journal of Education**, v. 55, n. 1, p. 24-42, 2020.

KOOLS, M.; GEORGE, B.; STEIJN, B. Developing schools as learning organisations—“Why” and “how”? **European Journal of Education**, v. 55, n. 1, p. 3-8, 2020.

KOOLS, M.; STOLL, L. What Makes a School a Learning Organisation? **OECD Education Working Papers**, n. 137, p. 1-89, 2016.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, A. Z. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia.

Cadernos de Pesquisa, v. 48, p. 39-46, 1984.

LANDRI, P. The pragmatics of passion: A sociology of attachment to mathematics. **Organization**, v. 14, n. 3, p. 413-435, 2007.

LANDRI, P. A Temporary Eclipse of Bureaucracy. The Circulation of School Autonomy in Italy. **Italian Journal of Sociology of Education**, v. 1, n. 3, p. 76-93, 2009.

LANDRI, P. Governing by Standards: The Fabrication of Austerity in the Italian Education System. **Education Inquiry**, v. 5, n. 1, p. 24057, 2014a.

LANDRI, P. The sociomateriality of education policy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 4, p. 596-609, ago. 2014b.

LANDRI, P. To resist, or to align? The enactment of data-based school governance in Italy. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, n. 0123456789, jul. 2021.

LANDRI, P.; VATRELLA, S. Assembling digital platforms in education policy: a comparative analysis of scuola in chiaro and eduscopio. **Scuola Democratica**, n. 3, set./dez., 2019.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor- network-theory**. Oxford, UK: 2005.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. 1. ed. [s.l.]: Boitempo, 2019.

LEÃO, A. C. **Introdução a Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEITE, M. E. P. O embate entre sociedade e governo na implementação de uma política pública: uma análise sobre a implementação do Programa Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa – PB. **Sociologias Plurais**, v. 4, n. 3, abr. 2019.

LEITHWOOD, K.; PATTEN, S.; JANTZI, D. Testing a conception of how school leadership influences student learning. **Educational Administration Quarterly**, v. 46, n. 5, p. 671-706, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus editora, 2018.

LIU, Q.; LIU, L. Exploring organisational learning in universities' responses to a quality assurance reform: experiences from Ontario, Canada. **Quality in Higher Education**, v. 24, n. 1, p. 29-42, 2018.

LORINO, P. **Pragmatism and Organization Studies**. [s.l.]: Oxford University Press, 2018. v. 1

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: Uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota Técnica nº 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2014.

MENDES, G. do S. C. V. *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1283-1298, dez. 2015.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 4. ed. [s.l.]: Jossey-Bass, 2015.

MOURA, E. O. de; BISPO, M. de S. Sociomateriality: Theories, methodology, and practice. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 37, n. 3, p. 350-365, 2020.

MOURA, E. O.; BISPO, M. de S. Compreendendo a Prática da Gestão Escolar pela Perspectiva da Sociomaterialidade. **Organizações & Sociedade**, 2021.

MUHAMMAD SIDDIQUE, C. National culture and the learning organization: a reflective study of the learning organization concept in a non-Western country publication of Senge ' s book , The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning. **Management Research Review**, v. 40, n. 2, 2017.

NASCIMENTO, I. S. do; SANTOS, P. C. dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no brasil. **Caderno de Administração**, v. 28, n. Edição E, p. 122-130, 5 jun. 2020.

NEDER, R.; BIDO, D. D. S. Tendências de Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, n. 25, p. 323, jun. 2017.

NETO, R. M. *et al.* Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 6, n. 2, jun. 2017.

NEWTON, P.; RIVEROS, A. Toward an Ontology of Practices in Educational Administration: Theoretical implications for research and practice. **Educational Philosophy and Theory**, v. 47, n. 4, p. 330-341, mar. 2015.

NICOLINI, D. **Practice Theory, Work, and Organization**: an introduction. 2013.

NICOLINI, D. Is small the only beautiful? Making sense of 'large phenomena' from a

practice-based perspective. *In*: HUI, A.; SCHATZKI, T. R.; SHOVE, E. (ed.). **The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners**. London: Routledge, 2016. p. 98-113.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. *In*: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (ed.). **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**. London: Sharpe, 2003. p. 3-31.

OECD. **The OECD Handbook for Innovative Learning Environments**. [s.l.]: OECD, 2017.

OECD. **Developing Schools as Learning Organisations in Wales**. [s.l.]: OECD, 2018.

OHEMENG, F.; MCCALL-THOMAS, E. Performance management and “undesirable” organizational behaviour: Standardized testing in Ontario schools. **Canadian Public Administration**, v. 56, n. 3, p. 456-477, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Nouvelle gestion publique et les gouvernements démocratiques populaires: Contradiction entre la poursuite de l’efficacité et l’expansion du droit à l’éducation. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul. 2015.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 3, p. 707, 2017.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, set. 2018.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da Nova gestão Pública no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A. et al. (ed.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 271-300.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, p. 143-162, 20 maio 2020.

ORLIKOWSKI, W. J. Sociomaterial practices: Exploring technology at work. **Organization Studies**, v. 28, n. 9, p. 1435-1448, 2007.

ÖRTENBLAD, A. **Handbook of Research on the Learning Organization**. [s.l.: s.n.], 2013.

- ÖRTENBLAD, A. What does “learning organization” mean ? **The Learning Organization**, v. 25, n. 3, p. 150-158, 2018.
- OZGA, J. Education policy should not be driven by performance data. **Nature Human Behaviour**, v. 1, n. 1, 2017.
- PANTZA, M.; SHOVE, E. Understanding innovation in practice: a discussion of the production and re-production of nordic walking. **Technology Analysis and Strategic Management**, v. 22, n. 4, p. 447-461, 2010.
- PARAÍBA. Lei Estadual nº 11.100, de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral. **Diário Oficial da União**. João Pessoa, PB. 2018.
- PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. João Pessoa, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13yxdxYYrLw8zn_EzuEMdh0G1-wkTYeJ0/view. Acesso em: 3 jun. 2021.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.
- PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 123, p. 477-492, 2013.
- PEDLER, M.; BURGOYNE, J. G. Is the learning organisation still alive? **Learning Organization**, v. 24, n. 2, p. 119-126, 2017.
- PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 9-23.
- PINK, S. et al. **Digital ethnography: principles and practice**. [s.l.]: Sage Publications Ltd, 2015.
- POPOVA-NOWAK, I. V; CSEH, M. The Meaning of Organizational Learning: a Meta-Paradigm Perspective. USA: Sage Publ., 2015. p. 1-33.
- POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. Organização das Práticas na Gestão das Escolas Públicas Brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Pensamento & Realidade**, v. 30, p. 28-43, 2015.
- POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. Para além do management: o processo de managing em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 3, p. 539-551, 2019.
- PYRKO, I.; DÖRFLER, V.; EDEN, C. Thinking together: What makes Communities of Practice work? **Human Relations**, v. 70, n. 4, p. 389-409, abr. 2017.
- PYRKO, I.; DÖRFLER, V.; EDEN, C. Communities of practice in landscapes of

practice. **Management Learning**, v. 50, n. 4, p. 482-499, 2019.

RECKWITZ, A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

RETNA, K. S.; TEE, N. P. The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. **Management in Education**, v. 30, n. 1, p. 10-18, 2016.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROCHA, E. DE L.; DUARTE, E. N. MELHORIA CONTÍNUA E CICLO PDCA NA GESTÃO ESCOLAR: um estudo de caso em uma escola municipal da mesorregião do Agreste paraibano. *In*: Encontro da ANPAD (ENANPAD), 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2015.

RODRIGUES, A. C. S. ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: proposições curriculares para jovens do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2019.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. DE S. REDES DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA: FLUXOS E INFLUÊNCIAS NEOCONSERVADORAS E NEOLIBERAIS. **Roteiro**, v. 45, p. 1-32, maio 2020.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS – Revista Científica**, v. 6, n. 1, p. 25-42, jan. 2004.

SALMONS, J. **Qualitative online interviews: strategies, design, and skills**. SAGE Publications, 2014.

SAHLBERG, P. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. *In*: MUNDY, K. *et al.* (ed.). **The Handbook of Global Education Policy**. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 2016. p. 128-144.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Brasileira de Política e Administração da Educação**, p. 421-447, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores associados, 1999.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Rev. Proposições**, v. 18, n. 1, p. 52, 2007.

SAVIANI, D. **A lei da educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHATZKI, T. R. Introduction: practice theory. *In*: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. (ed.). **The Practice Turn in Contemporary Theory**. New York: Routledge, 2001. p. 1-14.

- SCHATZKI, T. R. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863-1873, 2006.
- SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The Practice Turn in Contemporary Theory**. [s.l.]: Routledge, 2001.
- SCHLEICHER, A. **World class**: how to build a 21st-century school system: strong performers and successful reformers in education. [s.l.: s.n.], 2018.
- SEGATTO, C.; ABRUCIO, F. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 1, p. 85, 2017.
- SENGE, P. M. **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. [s.l.]: Doubleday/Currency, 1990.
- SHUJAA, M. J. Education and Schooling: You can have one without the other. **Urban Education**, v. 27, n. 4, p. 328-351, 1993.
- SIÉ, L.; YAKHLEF, A. The Passion for Knowledge: implications for its Transfer. **Knowledge and Process Management**, v. 20, n. 1, p. 12-20, jan. 2013.
- SILVA, J. B. Um olhar histórico sobre a gestão escolar A historical look on the school administration. **Educação em revista**, p. 21-34, 2007.
- SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013.
- SOUZA, Â. R. de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.
- SOUZA, Â. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.
- SOUZA, Â. R. de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, mar., p. 1-19, 2017.
- SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.
- STOLL, L.; KOOLS, M. The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 2, n. 1, p. 2-17, 2017.
- TEIXEIRA, A. **Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.
- TSANG, E. W. K. Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. **Human Relations**, v. 50, n. 1, p. 73-89, jan. 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In*: FERNANDES, C. de O. (ed.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

VERGER, A.; PAGÈS, M. Nova gestão pública e seus efeitos na profissão docente - tendências recentes na Espanha e Catalunha. *In*: OLIVEIRA, D. A. *et al.* (ed.). . **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 162-183.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. National and international assessment in Brazil: The link between PISA and IDEB. **Educação and Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343-1361, 2018.

WISEU, S.; CARVALHO, L. M. Mudanças na governação das escolas e a reconfiguração do trabalho e das identidades dos diretores escolares em Portugal. *In*: OLIVEIRA, D. A. *et al.* (ed.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 83-100.

WISEU, S.; CARVALHO, L. M. Policy networks, philanthropy, and education governance in Portugal: the raise of intermediary actors. **Foro de Educación**, v. 19, n. 1, p. 81-104, 2021.

YEASMIN, N.; UUSIAUTTI, S. Finland and Singapore, Two Different Top Countries of PISA and the Challenge of Providing Equal Opportunities to Immigrant Students. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 16, n. 1, p. 207-237, 2018.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

1. A escola possui alguma forma de se autoavaliar? Quais?
2. Como esses processos acontecem? Quem participa desses processos?
3. Como você se insere nesses processos?
4. Para você, o que representa uma escola de qualidade?
5. De que forma esse processo de autoavaliação pode melhorar a escola?
6. Você consegue apresentar alguma situação em que foi possível melhorar a escola a partir do processo de autoavaliação?
7. Quais aspectos devemos observar para a melhoria da escola?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a),

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a avaliação institucional pode contribuir para a aprendizagem da escola e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Elton Oliveira de Moura, doutorando do Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Marcelo de Souza Bispo.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevistas individuais, bem como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e dados serão mantidos em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato do Pesquisador Responsável:

E-mail: eltonom@gmail.com

Telefone: (83) 99628884

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.