

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

BEATRIZ CHRISTO GOBBI

**ENCONTRANDO A ESCOLA NO MEIO DO CAMINHO:
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PERFORMATIVA PARA A
FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES**

**VITÓRIA
2021**

BEATRIZ CHRISTO GOBBI

**ENCONTRANDO A ESCOLA NO MEIO DO CAMINHO:
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PERFORMATIVA PARA A
FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para o exame de defesa do curso de Doutorado em Administração.

Linha de Pesquisa: Práticas Organizacionais e Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva

**VITÓRIA
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G574e Gobbi, Beatriz Christo, 1978-
Encontrando a escola no meio do caminho : contribuições da abordagem performativa para a formação de gestores escolares / Beatriz Christo Gobbi. - 2021.
215 f. : il.

Orientador: Alfredo Rodrigues Leite da Silva.
Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Programas de desenvolvimento gerencial. 2. Administradores escolares. 3. Escolas Públicas - Organização e administração. 4. Pesquisa qualitativa. I. Rodrigues Leite da Silva, Alfredo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



Programa de
Pós- Graduação
em Administração
UFES
Mestrado e Doutorado

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
Programa de Pós - Graduação em Administração
Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus
Universitário - Goiabeiras
E-Mail ppgadm@gmail.com
www.ppgadm.ufes.br

“ENCONTRANDO A ESCOLA NO MEIO DO CAMINHO:
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PERFORMATIVA
PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES”

Beatriz Christo Gobbi

*Tese apresentada ao Curso de Doutorado
em Administração da Universidade
Federal do Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau de Doutora
em Administração.*

Aprovada em: 25/02/2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dr^a Leticia Dias Fantinel
Presidente da banca – PPGAdm/UFES

Professor Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva
Orientador – PPGAdm/UFES

Professor Dr. Rubens de Araújo Amaro
Membro interno – PPGAdm/UFES

Professora Dr^a. Marcia Juliana d'Angelo
Membro externo – FUCAPE

Professora Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira
Membro externo – PPGE/UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
LETICIA DIAS FANTINEL - SIAPE 1618662
Departamento de Administração - DAd/CCJE
Em 25/02/2021 às 16:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/145207?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RUBENS DE ARAUJO AMARO - SIAPE 1998967
Departamento de Administração - DAd/CCJE
Em 25/02/2021 às 18:51

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/145299?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALFREDO RODRIGUES LEITE DA SILVA - SIAPE 1802333
Departamento de Administração - DAd/CCJE
Em 25/02/2021 às 23:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/145370?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA - SIAPE 2220230
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 27/02/2021 às 14:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/146324?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Ao Sérgio Fava e à Aleida Christo, pelo amor e pela compreensão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alfredo Leite, pelo incentivo, respeito e pelas brilhantes sugestões/considerações.

À Carol e à Joelma, pela escuta, pelo carinho e amparo.

Aos colegas acadêmicos do PPGAdm-UFES, em especial, Ariana, Mariana, Miguel, Nádia e Vinícius, pela convivência, pela partilha e pelo suporte.

À Seme, pela autorização concedida para a realização da pesquisa de campo.

Aos profissionais da Escola, pelo tempo cedido e pelo acolhimento.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

“Because truths we don't suspect have a hard time making themselves felt, as when thirteen species of whiptail lizards composed entirely of females stay undiscovered due to bias against such things existing, we have to meet the universe halfway”
(Alice Fulton)

RESUMO

O objetivo desta tese é compreender e evidenciar o potencial da abordagem performativa para discutir o cotidiano da escola e oferecer contribuições para a formação continuada de gestores escolares. Para avançar na abordagem dialógica-participativa entre pesquisador(es) e gestor(es), foi adotada uma abordagem performativa que se sustenta na articulação das contribuições das obras de Barad (2007, 2017) e de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016). Argumenta-se que as noções de intra-ação e de difração (BARAD, 2007, 2017) trazem para o primeiro plano da investigação questões de práticas/fazeres/ações. Essa lente analítica direciona atenção para os processos intra-ativos em ação e para os efeitos mais extensos que ocorrem, isto é, as diferenças que surgem e as diferenças que as práticas de produção de conhecimento produzem. A investigação empírica ocorreu em uma escola pública de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES) e a produção dos dados foi possibilitada por meio de observação, de grupo focal com as integrantes do corpo técnico administrativo (CTA) de um turno da escola, de conversas informais com os profissionais da instituição, de análise documental e de produção de desenhos. Para responder ao objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com uso da difração (BARAD, 2007, 2010, 2014) como recurso metodológico. Esta tese trouxe à tona forças material-discursivas importantes para determinados processos de materialização. Os dados empíricos evidenciaram que forças como o sistema/fluxo escolar, a responsabilização dos professores e dos gestores pelo desempenho discente, o discurso da “situação caótica da educação pública”, as cobranças da sociedade, a pobreza e as limitações de ação dos profissionais deixaram marcas nos corpos dos sujeitos, ao mesmo tempo em que atuaram na encenação de configurações específicas de gestão, de ensino e da própria organização educacional. Assim, a partir das articulações teórico-empírica realizadas foi possível repensar a formação de gestores a partir de dois cortes principais. O primeiro deles evidencia a necessidade de se explorar a produção performativa das coisas e dos significados, trazendo à luz a materialidade e outras questões de interesse, como o poder-performance. O segundo corte explora os efeitos sociais e materiais das relacionalidades performativas nos emaranhados da organização escolar.

Assim, esta tese se junta aos esforços que vêm sendo realizados por pesquisadores para reconhecer e explorar como o diálogo é sensível às conjunturas social, política e econômica (PHILLIPS *et al.*, 2013; PHILLIPS; NAPAN, 2019; PHILLIPS; SCHEFFMANN-PETERSEN, 2019), atendendo ainda aos chamamentos para o desenvolvimento de leituras alternativas sobre as práticas que tomam o ser humano como o agente primário (HULTIN; MÄHRING, 2017).

Palavras-chave: Formação continuada de gestores escolares. Desenvolvimento Gerencial. Abordagem performativa. Intra-ação. Difração.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to understand and demonstrate the potential of the performative approach to discuss the daily life at school and to offer contributions to the continuing education of school administrators. In order to advance in the dialogic-participatory approach of dialogical practices between researcher(s) and manager(s), a performative approach was adopted, based on the articulation of the contributions made by the works of Barad (2007, 2017) and Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016). One argues that the notions of intra-action and diffraction (BARAD, 2007, 2017) bring to the first scheme of the investigation issues about practices/doings/actions. This analytical perspective drives attention to the intra-active processes in action and also to the broad effects that occur, that is, the differences that rise and the differences that the knowledge production practices create. The empirical research was performed in a school from Public Education System of Vitória-ES and the data collection was possible through observation, focus group with members of the technical and administrative staff of one shift, informal conversations with school professionals, document analysis and drawing production. To respond the proposed objective, it was performed a qualitative research, using diffraction (BARAD, 2007, 2010, 2014) as methodological resource. This thesis brought to light material-discursive strengths which are important to certain materialization processes. The empirical data show that strengths, such as the scholar system/ flux, teachers' and managers' accountability for the students' development, the "chaotic situation of public education" speech, society's demands, poverty and the limitations of the professionals' actions, have left traces on the subjects' bodies, while they acted in the performance of specific configurations of management, teaching and the educational institution itself. From the theoretical-empirical articulations performed, it was possible to rethink the continuing education of school administrators through two main cuts. The first one highlights the need to explore the performative enactments of things and meanings. This brings to light materiality and other issues of interest, such as power-performativity. The second cut explores the social and material effects of performative relationalities in the school entanglement. Therefore, this thesis joins the efforts that have been done by researchers to recognize and explore how the dialogue is sensitive to social, political and economic conjunctures (PHILLIPS *et al.*, 2013; PHILLIPS; NAPAN, 2019;

PHILLIPS; SCHEFFMANN-PETERSEN, 2019), also attending to the callings for the development of alternative literature on practices that consider the human being as the primary agent (HULTIN; MÄHRING, 2017).

Keywords: Continuing education of school managers. Managerial Development. Performative approach. Intra-action. Diffraction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma da Secretaria de Educação de Vitória.....	83
Figura 2- Tela inicial da plataforma VixEduca.....	89
Figura 3 - Fragmentos de dados das observações de campo	110
Figura 4 - Difração do oceano no quebra-mar e difração da luz em uma lâmina....	113
Figura 5 - Configuração dos fragmentos de dados na parede	117
Figura 6 - Configuração dos fragmentos de dados na documentação visual	118
Figura 7 - A escola emaranhada.....	129
Figura 8 - Desenho elaborado pela Gestora Ada.....	132
Figura 9 - Desenho elaborado pela Gestora Rosa	139
Figura 10 - Desenho elaborado pela gestora Vera	144
Figura 11 - Evento de Formação Continuada promovido pela Seme	146
Figura 12- Evento de Formação Continuada promovido pela Escola	146
Figura 13 - Desenho elaborado pela Gestora Glad	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	UM BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR DO ENSINO PÚBLICO	26
3	DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM GERENCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: DA RACIONALIDADE AO DIÁLOGO	41
3.1	VISÃO RACIONAL-ESTRATÉGICA	44
3.2	VISÃO CRÍTICA-DISCURSIVA.....	51
3.3	VISÃO SUBJETIVA-CONTEXTUAL	58
3.4	VISÃO DIALÓGICA-PARTICIPATIVA	61
4	A ABORDAGEM PERFORMATIVA: ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES ..	67
5	TRILHAS METODOLÓGICAS: CONFIGURAÇÃO E ESPECIFICIDADES DO DISPOSITIVO DE PESQUISA.....	80
5.1	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO, DELIMITAÇÕES E JUSTIFICATIVAS	80
5.2	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEME - PMV	87
5.3	ACESSANDO O CAMPO.....	92
5.4	MOVENDO-ME COM UMA ONTOLOGIA RELACIONAL PARA A ABORDAGEM PERFORMATIVA	96
5.5	CONSTRUINDO O PROCESSO DE PESQUISA	98
5.6	PRODUÇÃO DE DADOS.....	102
5.6.1	Desenhos.....	102
5.6.2	Grupo focal.....	105
5.6.3	Observação	107
5.6.4	Documentos Institucionais	110

5.6.5	Análise dos Dados	111
6	(DES)EMARANHANDO O CAMPO	121
6.1	TINHA UM PREGO NO MEIO DO CAMINHO, NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM PREGO? PARA QUEM? E DAÍ?	122
6.1.1	O prego, e daí?.....	127
6.2	O SISTEMA COBRA E O TEMPO NÃO É AMIGO.....	131
6.3	TUDO MUNDO NA MESMA CAIXINHA? ESCOLA PARA QUÊ?	143
7	O QUE IMPORTA NA GESTÃO E NA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PERFORMATIVA	155
7.1	AS RELAÇÕES EMARANHADAS E A PRODUÇÃO PERFORMATIVA: TRAZENDO A MATERIALIDADE E AS QUESTÕES DE INTERESSE PARA A FORMAÇÃO	155
7.2	O DEVIR INTRA-ATIVO E A CAPACIDADE DE RESPOSTA: ATENTANDO PARA OS CORTES AGENCIAIS E OS EFEITOS DA DIFERENÇAS.....	160
8	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	176
	APÊNDICE A.....	207
	APÊNDICE B.....	210
	ANEXO	211

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira experimentou mudanças significativas nas últimas décadas. A busca por formas participativas de gestão e o avanço no acesso à educação básica são algumas das modificações ocorridas nesse período. No ensino fundamental, por exemplo, o contingente de crianças e jovens matriculados nas escolas passou de 67,1% em 1970 para 98% em 2019 (INEP, 1996, 2020). Contudo, a oferta de vagas e a universalização do ensino não garantiram, por si só, a efetivação do direito de aprender (ALVES; XAVIER, 2017; FERRARO; ROSS, 2017; MACEDO, 2016). O baixo rendimento e a trajetória escolar irregular dos discentes e a grande desigualdade de aprendizagem/escolarização entre os grupos de raça/cor e renda são alguns dos problemas que ainda atingem a educação básica pública do país (INEP, 2020).

Na esteira dessas transformações, os debates sobre trabalho e formação dos profissionais da educação pública também ganham novos contornos. A importância de docentes e gestores escolares na melhoria do ensino passa a ser amplamente reconhecida. Junto com essa preocupação em relação à qualidade da educação básica pública ocorre, ainda, o aumento de políticas públicas, de investimentos governamentais voltados para a formação dos profissionais da educação e de pesquisas sobre o tema (BARBOSA; FERNANDES, 2017; GATTI, 2008; GATTI *et al.*, 2019).

Todavia, apesar da existência de medidas e ações voltadas para a formação continuada, o retorno em relação à melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes tem sido questionado, assim como os próprios programas (GATTI *et al.*, 2019). Nesse âmbito, um olhar mais detido sobre a formação voltada para os gestores escolares aponta uma série de limitações comumente detectadas em cursos de formação profissional na área de educação, entre elas: programas pautados em generalizações, enfoque no indivíduo e distanciamento entre teoria e prática (LÜCK, 2001).

Lück (2011) indica que os programas de 14 redes de ensino público do país (oito estaduais e seis municipais) não abordavam problemas concretos enfrentados pelos

diretores em seus cotidianos. Além disso, para os diretores, o trabalho de capacitação continuada deveria ser realizado “com visão abrangente, levando em consideração que as Secretarias de Educação são parte do problema e que seu estilo de gestão se reflete na escola” (LÜCK, 2011, p. 195). Corroborando essas análises, o estudo de Módolo (2018) sobre a política de formação continuada de gestores escolares da Secretaria Municipal de Educação de Vitória - triênio 2015-2017 - evidencia um processo de formação distante da realidade e das experiências vividas pelos diretores no dia a dia da escola.

No campo da administração, a aprendizagem profissional de gestores tem sido o foco de atenção de pesquisadores e praticantes há, pelo menos, cinco décadas (CLEMENT, 1988; CULLEN; TURNBULL, 2005; FOX, 1997; KEY; WOLFE, 1988; STOREY, 1989; WEXLEY; BADWIN, 1986). Com o crescimento das economias nacionais na década de 1980, a gestão passa a ser identificada como um fator crítico para a otimização dos demais fatores de produção (KEY; WOLFE, 1988; STOREY, 1989). É nesse período que se verifica o aumento expressivo do número de programas de desenvolvimento gerencial (DG) implantados nas organizações e de estudos sobre o tema (CLEMENT, 1988; KEY; WOLFE, 1988; STOREY, 1989; WEXLEY; BADWIN, 1986). Assim, ao longo das últimas décadas, a aprendizagem profissional de gestores vem sendo estudada a partir de diferentes articulações conceituais e de múltiplas abordagens.

Ao se inserir nesta discussão, esta tese aproxima os campos da administração e da educação em torno da formação de gestores escolares. Para desenvolver essa questão, discuto cinco visões que destacam tendências comuns entre as abordagens de desenvolvimento gerencial (DG) e de aprendizagem gerencial (AG) no campo da administração: racional-estratégica, crítica-discursiva, subjetiva-contextual, dialógica-participativa e performativa.

Na visão que nomeio racional-estratégica, o desenvolvimento gerencial (DG) é evidenciado como um sistema de atividades orientado para a performance do gestor, com foco na racionalidade e no desenvolvimento de ações estratégicas. Nesta visão, o desenvolvimento de gestores é compreendido como uma ferramenta organizacional para gerar mudanças e assegurar a competitividade da organização (e.g., BROWN,

2003, 2007; CAO; HAMORI, 2016; ROTHWELL; KAZANAS, 1994; SABELLA; ANALOUI, 2015; SHARMA, 2014; TELL; GABRIELSSON, 2013). Tal visão também está presente entre os estudos de formação continuada de gestores escolares formulados na área da educação. Dentro desta ótica, a formação continuada visa à promoção de competências técnico-gerenciais nos profissionais que atuam como gestores de unidades de ensino (e.g., GATTI, 2008; LÜCK, 2000; MACHADO, 2000; TEIXEIRA; MALINI, 2012; TORRES; GARSKE, 2000).

Na segunda visão, que denomino de crítica-discursiva, apresento formulações de desenvolvimento e aprendizagem gerencial que questionam a ideologia gerencialista e seus pressupostos de racionalidade, eficiência, controle e objetividade, bem como as assimetrias de poder. Ela lança luz para diferentes questões como dominação, exploração e opressão e defende formas específicas de aprendizagem de gerentes e/ou de estudantes de administração. Assim, trabalhos relacionados nessa visão expõem situações de opressão e de desigualdade decorrentes da ausência ou da presença de práticas de DG (e.g., OPPONG, 2017), revelam interesses subjacentes às intervenções (e.g., KAMOCHE, 2000), desvelam como o DG é instrumental na constituição das subjetividades (e.g., FINCH-LEES; MABEY, 2007), se preocupam com a promoção de instâncias de micro emancipação (e.g., FINCH-LEES; MABEY; LIEFOOGHE, 2005), defendem o uso de práticas reflexivas críticas na escolas de gestão (e.g., DEHLER, 2009; DEHLER; WELSH; LEWIS, 2004; PAULA; RODRIGUES, 2006; PERRITON; REYNOLDS, 2004; REYNOLDS, 1999) e nas organizações (e.g., GRAY, 2007; REYNOLDS, 1998; VINCE *et al.*, 2018), entre outros aspectos.

No campo da educação, essas formulações encontram ressonância naquelas formuladas pelos autores que criticam a formação continuada de gestores escolares associadas ao gerencialismo, à performatividade e ao controle (e.g., CÁRIA; SANTOS, 2014; GOMES; SANTOS; MELLO, 2009; RUSSO; SANTA CRUZ, 2009; ZANARDINI, 2006, 2007). Essa visão inclui autores do campo da educação que defendem a incorporação de uma dimensão política no programas, como Estevão (2001), Paro (2009) e Santos (2008), para quem é preciso levar em consideração as

interações sociais e, conseqüentemente, os jogos políticos estabelecidos entre os diferentes sujeitos que fazem parte do universo escolar.

Na terceira visão, a subjetiva-contextual, o foco das pesquisas é deslocado para os aspectos contextuais ou subjetivos do desenvolvimento e da aprendizagem de gestores (e.g., CEASER; PAGE, 2013; GHERARDI; POGGIO, 2007; HILL, 1993). Essa é uma abordagem que compreende a realidade a partir das interpretações dos sujeitos. Ela destaca a dimensão subjetiva da aprendizagem e da gestão e, portanto, do desenvolvimento e da aprendizagem gerencial. Os sentidos de desenvolvimento, de aprendizagem e de formação continuada de gestores escolares (e.g., ALVES, 2015; ALVES; SÁ, 2015; MÓDOLO, 2018) evidenciados nesta visão resultam, então, dessas interpretações.

Os estudos que relaciono na quarta visão, a dialógica-participativa, assumem que pesquisador e praticantes constroem conhecimentos através de um processo dialógico. Esse relato de desenvolvimento, aprendizagem gerencial e formação continuada de gestores escolares reconhece a existência de trocas relacionais entre gerentes e outros sujeitos. Ele valoriza o diálogo como um recurso para a construção de entendimentos compartilhados e para a geração de aberturas que podem propiciar novos modos de ser e de agir. Nessa abordagem de desenvolvimento, aprendizagem e formação continuada de gestores escolares, a construção de conhecimento ocorre entre gestor e seus pares, comunidade e, até mesmo, pesquisador. Ela tem como premissas: i) linguagem como ontologia; ii) *knowing* como um processo dialógico de construção de significado e iii) pesquisa e aprendizagem como uma prática colaborativa e generativa de construção de conhecimento que abre caminhos para as novas formas de pensar, agir, se relacionar e ser (e.g., CORLETT, 2013; HERSTED, 2017a; HERSTED; MADSEN, 2018; HESSEL, 2009; HOLTON; GRANDY, 2016; LARSEN, 2018a; LARSEN; MADSEN, 2016; LARSEN; WILLERT, 2017; LARSEN; RASMUSSEN, 2018). No campo da educação, os trabalhos de Hessel (2009) e Leite e Lima (2015) podem ser associados a tal perspectiva.

Por fim, a quinta visão defendida nesta tese é a da abordagem performativa, articulada em contribuições de Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016). Ela se afasta das perspectivas predominantes nos campos de conhecimentos da

administração e da educação que tratam a aprendizagem como um processo cognitivo e individual, com foco no crescimento do conhecimento representacional, à semelhança do que foi sugerido por Mulcahy (2014) e Sfard (1998). A crítica aqui desenvolvida se opõe à narrativa referencial-representacional (SHOTTER, 2017), na qual o conhecimento confiável é somente aquele formalmente produzido de acordo com os cânones clássicos do método científico (TSOUKAS, 1998).

Esse relato de aprendizagem profissional que a concebe com aquisição de algo, separando o conhecedor, do conhecido, é comum em abordagens cognitivistas. No campo da administração, este é o relato presente na visão racional-estratégica. Contudo, ele também pode estar associado aos trabalhos que adotam abordagens interpretativistas e críticas - visões subjetiva-contextual e crítica-discursiva. Dessa maneira, esta tese também questiona a postura representacionista adotada por essas visões.

O presente estudo questiona os trabalhos da visão dialógica-participativa tendo em vista que as epistemologias adotadas em trabalhos dessa natureza privilegiam os sujeitos humanos, sua agência e linguagem. Esses trabalhos marginalizam outras entidades, bem como a materialidade relacionada à atividade organizacional e aos processos de aprendizagem, de desenvolvimento gerencial e de pesquisa (CEDER, 2019; FENWICK; EDWARDS, 2013; MULCAHY, 2019; SØRENSEN, 2009). Eles desconsideram, assim, outras forças, e não dão o devido reconhecimento à natureza emaranhada das agências.

Para avançar na abordagem dialógica-participativa entre pesquisador(es) e gestor(es) e preencher as lacunas identificadas, foi proposta a adoção de uma abordagem performativa. Ela se sustenta a partir da articulação das contribuições das obras de Barad (2007, 2017) e de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016).

A noção de intra-ação (BARAD, 2007, 2017) direciona a atenção para os atos agenciais dos corpos das diferentes entidades e forças e para os efeitos mais extensos que ocorrem como resultado. Como Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) sinaliza, é nas intra-ações que surgem os resultados efêmeros e relacionais, que passam a existir materialmente no momento da ação de dois ou mais fios entrelaçados

da atividade fluida. Por essa ótica, as pessoas não são as únicas agências em ação no entrelaçamento com toda a matéria no processo de vir a ser. Matéria e significado não são elementos independentes, mas estão emaranhados. Dessa forma, a visão realista agencial proposta por Barad (2007, 2017) desafia o entendimento da materialidade como algo dado ou como mero efeito da agência humana. A unidade ontológica proposta pela autora são os fenômenos, entendidos como emaranhamentos/relacionalidades e reconfigurações.

No relato performativo proposto por Barad (2007, 2017), os processos de conhecimento (*knowing*) não ocorrem com uma postura de distanciamento e de representação, mas a partir de um envolvimento material direto com o mundo. Em sua elaboração material, natural e pós-humanista da performatividade, a autora reconhece e leva em conta o dinamismo da matéria, questionando o excepcionalismo humano. Barad reconhece, ao mesmo tempo, o nosso papel e responsabilidade na nossa própria constituição e posicionamento diferencial em relação às demais criaturas - não humanas, vivas ou não.

A noção de performatividade baradiana refere-se ao modo como as configurações do social e do material, na forma de práticas material-discursivas, têm a capacidade de realizar ações no mundo (BURGER; WHITE; YEARWORTH, 2019). Então, seguindo a lógica proposta por Barad (2007), na performatividade pós-humanista, a diferença entre sujeitos e objetos são intra-ativamente borradas e as coordenadas convencionais de referência e localização são desorientadas e difratadas (KIRBY, 2018).

A proposta de Barad direciona a atenção para as práticas material-discursivas por meio das quais as pessoas são posicionadas no centro da criação de significado e através das quais as fronteiras diferenciais de todos os corpos são estabilizadas e desestabilizadas. Nessa abordagem, ontologia, epistemologia e ética não estão dissociadas.

A partir dessa proposição esta tese se volta para o seguinte problema de pesquisa: como uma abordagem performativa permite discutir o cotidiano da escola e oferece contribuições para a formação continuada de gestores escolares?

Com base nas articulações propostas foi possível alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo geral: compreender e evidenciar o potencial da abordagem performativa para discutir o cotidiano da escola e oferecer contribuições para a formação continuada de gestores escolares.

Objetivos Específicos:

- discutir as forças material-discursivas que coemergem nas e por meio das intra-ações, materialidades, afetos e espaços/tempos da escola e seus efeitos materiais;
- evidenciar, a partir dessas forças, elementos não tratados pelos trabalhos das visões racional-estratégica, crítica-discursiva, subjetiva-contextual e dialógica-participativa;
- identificar contribuições da abordagem performativa para a formação de gestores escolares ao reconhecer e tratar essas forças.

Para responder aos objetivos propostos, desenvolvi uma pesquisa qualitativa com uso da difração (BARAD, 2007, 2010, 2014) como recurso metodológico. A investigação empírica ocorreu em uma escola pública de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). Nesta investigação, a produção dos dados foi possibilitada por meio de observação de grupo focal com as integrantes do corpo técnico administrativo (CTA) de um turno da escola – diretora, pedagogas e supervisoras – e duas professoras, bem como por meio de conversas informais com os profissionais da instituição, da análise documental e da produção de desenhos pelas participantes da investigação.

Na análise difrativa que conduzi, também fiz uso de memórias pessoais como dados intra-ativos (e.g., CEDER, 2019; HARDING; FORD; LEE, 2017; MAZZEI, 2013; TAGUCHI; PALMER, 2013). Para desenvolver a abordagem performativa de Barad (2007, 2017), eu me concentrei nos dados que provocaram intensidades afetivas e ressonâncias ou, nos termos de MacLure (2013), criaram focos de brilho. Para evidenciar o tipo de engajamento que tive com o campo e parte dos dados que

brilharam para mim, utilizei como recurso textual e metodológico uma anedota na linha proposta por Michael (2012a, 2012b, 2017).

A partir dessas articulações teórico-empíricas foi possível evidenciar a relevância deste estudo ao descentrar o sujeito humano e sua linguagem, direcionando atenção para o que as práticas material-discursivas produzem. Dessa maneira, foi possível avançar para além dos estudos atuais sobre formação de gestores escolares, no que tange ao entendimento performativo e à maneira como ele permite explorar as marcas de eventos nos corpos dos sujeitos, bem como na gestão, na escola e no próprio processo de produção da minha tese. Outro aspecto que marca a relevância deste estudo é a presente proposta ter permitido sugerir práticas de formação de gestores diferentes daquelas predominantes no campo de estudo, fundamentadas na racionalidade humana, na crítica à ideologia e ao gerencialismo, nos sentidos e significados atribuídos ou nos processos dialógicos entre sujeitos humanos, a abordagem dialógica-participativa entre pesquisador(es) e gestor(es).

Assim, esta tese se junta aos esforços que vêm sendo realizados para preencher as lacunas de conhecimento sobre como o diálogo é sensível às conjunturas social, política e econômica (PHILLIPS *et al.*, 2013; PHILLIPS; NAPAN, 2019; PHILLIPS; SCHEFFMANN-PETERSEN, 2019), atendendo ainda aos chamamentos para o desenvolvimento de leituras alternativas sobre as práticas que tomam o ser humano como o agente primário (HULTIN; MÄHRING, 2017). Ao articular o realismo agencial de Barad (2007, 2017) com a perspectiva dialógica-participativa de aprendizagem de gestores (*e.g.*, CORLETT, 2013; HERSTED, 2017a, 2018a; HERSTED; MADSEN, 2018; HOLTON; GRANDY, 2016; LARSEN, 2018a, 2018b; LARSEN; MADSEN, 2016; LARSEN; WILLERT, 2017; LARSEN; RASMUSSEN, 2018; RAMSEY, 2014; RIPAMONTI *et al.*, 2016), esta tese preenche uma lacuna na literatura de aprendizagem, desenvolvimento e formação de gestores escolares.

Para oferecer essas contribuições, organizei esta tese em seis capítulos, contando com esta introdução. No capítulo 2, apresento o panorama da formação continuada de gestores escolares no Brasil. Na sequência, relaciono as diferentes abordagens de desenvolvimento e de aprendizagem gerencial e faço conexões com as discussões presentes no campo da educação. No capítulo 4, apresento os fundamentos teóricos

da abordagem defendida nesta tese. No capítulo seguinte, evidencio a trilha metodológica que segui para desenvolvê-la. Nos capítulos 5 e 6 trago os resultados que emergiram da leitura difrativa dos dados da pesquisa. Por fim, teço as considerações finais e apresento sugestões para estudos futuros

.

2 UM BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR DO ENSINO PÚBLICO

A formação continuada dos profissionais da educação não é uma preocupação recente. A trajetória de um estudioso relevante da educação brasileira, Anísio Teixeira, está atrelada à defesa da formação e do aperfeiçoamento constante dos profissionais do magistério (e.g., TEIXEIRA, 1956, 2001). Conforme ressaltam Filho, Santos e Gouvêia (2008), Teixeira via a formação como uma das bases para a reconstrução educacional brasileira, nos anos 1960.

Todavia, o deslanche da formação continuada, com o aumento significativo da oferta, das pesquisas, políticas públicas e dos investimentos governamentais, se dá a partir dos anos 1990, refletindo as transformações globais em curso (BARBOSA; FERNANDES, 2017; GATTI, 2008; GATTI *et al.*, 2019). Na crítica elaborada por Ball (2001), esse processo deve ser compreendido com um nexo de interdependências e influências de um paradigma de governo educacional, fundamentado em reformas, na lógica de mercado e numa perspectiva de gestão que prioriza as questões técnico-gerenciais em detrimento das políticas. Nesse novo quadro, o gestor público assume uma posição central na busca da qualidade e excelência organizacional. Assim, nos termos do autor:

O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as (BALL, 2001, p. 108-109).

Foi, então, no bojo desse movimento que emergiram as maiores iniciativas de formação continuada de gestores escolares do ensino público brasileiro, a exemplo do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) (VIEIRA; VIDAL, 2019). Essas ações e outras, como o Programa Circuito Gestão (RESCIA; GENTILINI, 2016), foram voltadas para os profissionais em atuação na gestão de escolas públicas de ensino básico, isto é, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino.

Cabe pontuar que a formação continuada pode ter diversas conotações. Gatti (2008) relata que as ações desencadeadas nos anos 2000 abarcaram uma gama enorme de iniciativas “colocadas sob o grande guarda-chuva do termo educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57). Elas envolviam cursos formais e também diversas atividades do cotidiano da escola. Dessa forma, a educação continuada podia ser caracterizada por ações que iam desde as horas de trabalho coletivo na escola, as trocas cotidianas com os pares e a participação na gestão escolar/reuniões pedagógicas até os mais variados tipos de congressos, seminários e cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou por outras instituições.

Assim, para Gatti (2008), a educação continuada é um termo cujo significado é difícil precisar. É interessante observar que, embora a autora centre a sua discussão em torno da educação continuada, o termo utilizado por ela no título de sua obra foi formação continuada¹. Gatti (2008) tanto cita trechos de documentos que adotam o termo formação continuada quanto utiliza esse vocábulo para desenvolver vários argumentos. Ao longo do texto, a autora não indica distinção entre as expressões educação continuada e formação continuada.

Castro e Amorim (2015), por outro lado, criticam o uso indistinto dessas expressões e as enunciam com diferentes significados. Para os autores, a educação envolve um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição educacional. Já a formação continuada estaria menos vinculada a um programa escolar e mais próxima de uma vertente de treinamento. Ela é descrita “como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada” (CASTRO; AMORIM, 2015, p.39).

Na leitura desses autores, o uso indistinto de termos como capacitação, educação e formação tem relação direta com uma disputa de concepções sobre a atuação dos profissionais em suas atividades laborais e o preparo dos cidadãos para o exercício

¹ O título do artigo é Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década.

das profissões. Castro e Amorim (2015) relacionam trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para evidenciar a dispersão de conceitos. Especificamente sobre a formação continuada, o texto oficial trata de garantir aos trabalhadores em educação a formação continuada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]” (Parágrafo Único do Artigo 62). Assim, na visão dos autores acima mencionados, o dispositivo legal evidencia uma perspectiva de formação continuada como complementação/capacitação, fazendo uso, contudo, do termo “educação profissional”.

Cabe observar que o artigo 62 da LDB foi complementado posteriormente pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Com isso, foi acrescentado que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos(as) profissionais de magistério, propiciando o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e a associação entre teoria e prática.

As justificativas que apoiam a oferta da formação continuada aos profissionais da educação nas últimas décadas, ou a necessidade da melhoria dela, foram variadas. Na visão de Gatti (2008), a formação continuada é um fenômeno que se origina nas próprias condições emergentes da sociedade, nos desafios postos às escolas brasileiras e aos sistemas de educação a partir da universalização do ensino, entre outros.

De acordo com Aguiar (2011), Castro e Amorim (2015) e Rescia e Gentilini (2016), a recente emergência da formação continuada no Brasil também está associada aos movimentos mundiais de educação pós Segunda Guerra Mundial. Assim, para Castro e Amorim (2015), vinculada à universalização da oferta de educação escolar para crianças e jovens, a formação continuada passa a integrar, nem sempre de forma articulada, o processo de democratização da educação como bem social.

De maneira complementar, Rescia e Gentilini (2016) situam o início da proliferação da formação continuada de gestores escolares (FCGE) nos países latino-americanos no

âmbito da descentralização da educação e, no caso brasileiro, da implantação dos sistemas de ensino. Na visão desses autores, os programas de formação continuada de dirigentes de escolas públicas brasileiras, nos anos de 1990, acataram a algumas necessidades apontadas por organismos como a Unesco, a Cepal e o Ilpe para a profissionalização dos gestores. No entanto, eles não atenderam à visão sistêmica requerida, visto que, no país, o processo de descentralização da educação dificultou a articulação das instâncias de gestão do sistema nacional de educação, desfavorecendo o suporte técnico, operacional e político-pedagógico aos referidos programas.

No que se refere ao desenvolvimento das políticas e práticas de formação em gestão escolar nos anos 2000, Aguiar (2011) destaca a atuação da sociedade civil e a influência dos acordos internacionais. Para a autora, a gestão democrática imprime novos desafios para a gestão escolar e para a formação dos gestores em atuação na rede pública de ensino básico. Assim, nos termos da autora:

Se de um lado, pode-se atribuir este interesse à influência decorrente dos acordos internacionais firmados entre o Brasil e organismos multilaterais que reiteradamente apontam a gestão eficiente e eficaz como o elemento chave para assegurar a boa qualidade do sistema de ensino e das escolas, de outro lado não se pode subestimar a importância da movimentação da sociedade civil organizada, que conseguiu inscrever a gestão democrática da educação como princípio constitucional, além de sua contribuição ao debate sobre as políticas na área [...] (AGUIAR, 2011, p.68).

Cabe considerar que há uma diversidade de configurações e, conseqüentemente, de entendimentos sobre gestão democrática na escola brasileira de ensino público. Para Mendonça (2000), a gestão democrática poder ser caracterizada a partir de cinco eixos, quais sejam: i) a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e da comunidade externa; ii) a forma de provimento do cargo de diretor, entre elas a eleição, a nomeação pelo poder executivo e o concurso público; iii) a implantação e o funcionamento dos colegiados; iv) a descentralização pedagógica, administrativa e financeira e v) a autonomia escolar. Nessa direção, Esquinsani e Dametto relatam que a gestão democrática ainda é “uma discussão calcada na retórica e na retomada do conceito, autorizando conclusões pouco materializáveis sobre o que constitui, no

âmbito da prática, a gestão sob o adjetivo de ‘democrática’” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 10).

Com base nesse contexto, Gracindo (2009) apresenta as novas demandas que marcam a gestão no âmbito da escola pública brasileira:

[...] participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar; autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo; prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola à sociedade, dada sua dimensão pública (GRACINDO, 2009, p. 138).

Para essa autora, a formação continuada de gestores escolares “é a possibilidade do gestor estar em constante movimento de aprendizagem, nem sempre estabelecida em cursos formais, mas, especialmente, por meio de apropriação dos avanços obtidos na área” (GRACINDO, 2009, p. 143).

Nessa direção, autores como Abdian, Hojas e Oliveira (2012), Gatti (2008), Gracindo (2009), Lück (2000), Machado (2000), Nascimento (2000), Rescia e Gentilini (2016) e Wittman (2000) estabelecem uma conexão entre o processo de redemocratização ocorrido no país, as políticas educacionais formuladas, o novo perfil demandado do gestor escolar e a emergência (e necessidade) dos programas de FCGE.

Lück (2000) discorre, inclusive, sobre um novo paradigma que estaria emergindo e se desenvolvendo na educação, na escola e, conseqüentemente, na gestão. Na visão da autora, estaria ocorrendo uma transição do que ela nomeia modelo estático para um paradigma dinâmico de escola. O novo paradigma é fundamentado nas seguintes premissas:

- A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas.
- A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.
- O ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e por isso imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação impulsiona.

- Incerteza, ambiguidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.
- A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.
- A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento.
- Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional.
- As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico.
- A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.
- O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la (LÜCK, 2000, p.15).

É nesse contexto que, segundo a autora, se verifica o crescimento da demanda social pela competência da unidade de ensino, o que, por sua vez, exige a melhoria da gestão escolar. Então, para Lück (2000), a formação dos diretores escolares passa a ser tanto uma necessidade quanto um desafio.

Abdian, Hojas e Oliveira (2012) acrescentam que o movimento de formação de gestores se relaciona, ao mesmo tempo, às mudanças ocorridas na área da administração escolar, nos anos 2000. Com a publicação das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, houve a extinção das habilitações e da formação do especialista em educação. Com isso, em tese, qualquer professor pode vir a ser diretor. Os autores ponderam, entretanto, que além de incentivar cursos de formação continuada voltados para o profissional do magistério em atividade gerencial, a política educacional estabeleceu um controle mais rígido sobre os resultados de aprendizagem via avaliação em larga escala.

Esse tipo de avaliação, conforme sinalizam Costa, Lima e Leite (2015), faz parte de um dos pilares da política educacional contemporânea, que se revela em uma perspectiva de controle da produtividade e da qualidade dos processos educativos desenvolvidos na escola. Como um elemento da política de planejamento educacional, a avaliação em larga escala é compreendida enquanto “instrumento de promoção da qualidade, pois a informação acerca do desempenho leva a cobranças

sociais e institucionais e a um maior empenho na gestão e trabalho com os recursos disponíveis” (SILVA *et al.*, 2020, p. 108). A produção de informações em larga escala é parte inerente da lógica de criação do recente sistema de avaliação educacional brasileiro (CASTRO, 2009), a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (Saemv).

Santos (2008) observa que, desde o final dos anos 1980, com a discussão sobre a relevância de se adotar a eleição direta como critério para escolha do diretor escolar, há o questionamento sobre como ensinar/formar aquele professor que assume a direção de uma escola sem ter os conhecimentos específicos para o desempenho profissional na gestão escolar. O autor esclarece que a solução encontrada foi a promoção de cursos de formação continuada, com foco em técnicas de gestão. Contudo, tal formação mostrou-se inadequada, visto que a função de dirigente escolar é uma função eminentemente política. Logo, para o autor supramencionado, uma formação técnico-administrativa não é capaz de desenvolver as qualidades necessárias ao diretor/gestor-sujeito político, como a capacidade de liderança e a disposição para o diálogo e para a democracia.

Nessa direção, Estevão (2001), Araújo (2018) e Paro (2009) sugerem a necessidade de uma formação continuada que contemple a dimensão política da gestão. Para Estevão (2001), dada a abrangência da gestão no âmbito educacional, qualquer formação neste domínio não pode negar a complexidade do universo profissional, as suas interações sociais e os jogos políticos. Assim, a formação de gestores não deveria “resumir-se a artifícios técnicos, embora a tentação de transformar a gestão de uma escola num *métier* cuja territorialidade tenha apenas a ver com parâmetros que norteiam a gestão empresarial seja grande” (ESTEVÃO, 2001, p. 91).

Essa concepção de gestão reconhece a natureza política do trabalho escolar, as forças sociais que afetam a escola. A educação é situada historicamente como prática social. A gestão não é, portanto, um instrumento ideologicamente neutro; ela desempenha um papel político e cultural (SANDER, 2009). Em crítica às tendências dominantes no pensamento da administração educacional brasileira, Paro (2012, p.

162) enfatiza que “a administração escolar não se faz no vazio, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, e sendo, portando, determinada pelas forças sociais aí presentes”.

Na leitura de Araújo (2018), o gestor competente deve ser capaz de articular a equipe da escola em torno do projeto de educação (viés político) e, ao mesmo tempo, monitorar as ações desenvolvidas para que estas culminem em resultados efetivos (viés gerencial/técnico). Nessa ótica, a formação de gestores escolares na contemporaneidade deve contemplar o desenvolvimento de competências técnico-gerenciais e políticas.

De acordo com Cária e Santos (2014) e Zanardini (2006, 2007), é possível relacionar a administração/gestão e a formação dos gestores escolares com os programas de reforma do estado implementados no Brasil nos anos 1990. Ball *et al.* (2013) enfatizam que reformas como essa fazem parte de um movimento internacional determinado por políticas neoliberais. Elas agem não somente sobre a carreira e a formação dos profissionais da educação, mas também sobre os valores e as práticas da educação pública, sobre as relações sociais que se dão no interior da escola e também no entorno e para além dele.

De forma complementar Sander (2007) esclarece que essas reformas incorporaram no setor público conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial, como a racionalização administrativa e a flexibilização laboral, a descentralização e a privatização e a gestão da qualidade total. Na visão do autor, no setor público, e especialmente na educação pública, isso é problemático visto que,

Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo e independentemente de seu significado substantivo para a população. Impõem também decisões administrativas preocupadas primordialmente com fins pragmáticos e resultados imediatos, independentemente de sua validade ética e relevância cultural (SANDER, 2007, p. 438).

Para Cária e Santos (2014) é nesse cenário que ocorre uma mudança na concepção da administração de uma conotação burocrática e autoritária para uma visão gerencial. A administração escolar passa a ser, então, articulada aos princípios

democráticos, e, ao mesmo tempo, à gestão empresarial, baseada na responsabilização (dos municípios e dos gestores) e na gestão por resultados.

Nessa direção, Zanardini (2006, 2007) argumenta que uma nova racionalidade que transfere responsabilidades do Estado e busca justificar desigualdades é sugerida às unidades escolares. A partir dela, o elemento humano - seja o diretor, o pedagogo, o professor ou o estudante - passa a ser valorizado, bem como a qualidade do “produto oferecido”. E, com fins à otimização dos recursos, à implementação dos objetivos formulados de forma coletiva e à responsabilização pelos resultados, um dado poder de decisão local é atribuído à escola.

É possível dizer que tanto na Reforma do Estado como na reforma da Educação Básica, amparadas pela ideologia da pós-modernidade, a subjetividade é valorizada a partir do incentivo ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da proposição de uma racionalidade sensível que, acompanhando o movimento do quadro de organização e administração da produção capitalista propriamente dita, engendra o controle a partir da introdução de mecanismos que procedem a uma valorização do elemento humano, apontando para uma certa perspectiva de organização coletiva tendo em vista a busca de soluções capazes de enfrentar a ineficiência do Estado e da escola. Concretamente, essa valorização vem ao encontro da necessidade de transferir aos indivíduos e grupos sociais a responsabilidade por seus destinos e, desse modo, justificar as desigualdades sociais, culturais e econômicas (ZANARDINI, 2007, p. 267).

Na visão da autora, essa é a lógica presente na publicação “Em aberto”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000), cujo tema foi Gestão Escolar e Formação de Gestores. Para Zanardini (2006), tal como se verifica na literatura sobre escolas eficazes, essa obra afirma a validade da formação coletiva como forma de promoção da qualidade da educação. Ela sugere ainda que a unidade de ensino necessita de suporte para implementar o desenvolvimento profissional como um dos pilares de sua gestão e, assim, gerar as mudanças institucionais necessárias para lidar com as novas demandas. Tal leitura encontra ressonância com o relato de Pacheco (2011) em relação às políticas de formação:

Presente a partir dos pressupostos econômicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, baseando-se na recontextualização do currículo,

com vista à melhoria de níveis de performance num quadro de qualificação definido em standards (PACHECO, 2011, p. 382).

O trabalho de Machado (2000), presente na coletânea do Inep, corrobora esse pensamento de que a gestão escolar faz diferença no desempenho dos estudantes. Com isso, a autora reforça o papel dos profissionais da unidade de ensino como agentes protagonistas capazes de alavancar mudanças que propiciarão o alcance de melhores resultados educacionais. O desenvolvimento profissional permanente, nos termos da autora, é mais do que um direito ao aprimoramento: ele deve ser visto “como parte da estratégia voltada para a melhoria da eficácia da escola” (MACHADO, 2000, p. 109). No artigo, ela sugere uma possível conexão entre o padrão de gestão desenvolvido pela escola, o tipo de liderança exercida pelo dirigente e os resultados de aprendizagem/desempenho dos discentes.

Cabe pontuar que a tradição de pesquisa sobre eficácia escolar reúne estudos que exploram as diferenças de resultados dentro e entre as escolas. O debate gira em torno dos fatores relacionados às escolas que contribuem para explicar as diferenças nos resultados entre alunos, unidades de ensino e sistemas educacionais nos testes em larga escala (CREEMERS; SCHEERENS, 1994). Nessa direção, Teixeira e Malini (2012) destacam que a relação entre formação dos diretores, atividade gerencial e a eficácia da escola tem se mostrado relevante em pesquisas recentes na área da educação.

Em outro estudo da coletânea Gestão Escolar e Formação de Gestores do Inep, o propósito da política de formação de gestores escolares de um estado brasileiro é descrito nos seguintes termos:

[...] garantir a formação do diretor como articulador do processo de organização da escola e como intérprete de um papel institucional que lhe assegure o direito de cobrar e tomar medidas necessárias ao bom andamento dos serviços educacionais (TORRES; GARSKE, 2000, p. 67).

Cabe observar que há um corpo de trabalho voltado para a verificação de resultados e efeitos dos programas de formação continuada ofertados aos gestores escolares. Salomão (2011), por exemplo, investiga o impacto na gestão escolar dos programas

de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O autor identifica que os programas propiciaram a reflexão sobre a gestão escolar e favoreceram mudanças na prática dos gestores, segundo, respectivamente, 32% e 28% dos diretores participantes da pesquisa.

Nesse mesmo âmbito, Vieira (2011) estuda a relação entre a formação dos gestores escolares e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em dois municípios cearenses, tentando identificar, especificamente, quais fatores da formação dos gestores contribuem para os altos ou baixos valores do Ideb. A autora discute em sua pesquisa quali-quantitativa as interfaces das políticas municipais de formação com as políticas definidas no âmbito estadual e federal. Ela aborda também o perfil de formação dos gestores escolares e a relação entre os conteúdos dos programas com as práticas gerenciais e com os resultados do Ideb. Contudo, a pesquisa não confirma a existência de relação direta entre formação dos gestores e resultados expressos no Ideb.

Já a pesquisa de Fernandes (2015) avalia o impacto do curso de especialização do programa federal Escola de Gestores, ofertado no estado de Minas Gerais. Os achados do trabalho indicam que os resultados e efeitos positivos do curso podem incidir sobre o desenvolvimento de uma gestão escolar democrática. Tal constatação corrobora as observações de Aguiar (2011) sobre as justificativas para a implantação desse programa, “dado que o Ministério da Educação (MEC) via na gestão o caminho primordial para a elevação da qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas” (AGUIAR, 2011, p. 69). Ainda segundo a autora, para setores do governo federal, “a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estaria relacionada ao fortalecimento de uma gestão escolar democrática, participativa e que garantisse mudanças” (AGUIAR, 2011, p. 69).

Por outro lado, trabalhos como os de Russo e Santa Cruz (2009) corroboram as críticas tecidas por Cária e Santos (2014) e Zanardini (2006, 2007) em relação à base ideológica neoliberal das políticas educacionais, incluindo as de formação continuada de gestores escolares. Na análise de um programa de formação implementado no âmbito da reforma da educação paulista, nos anos 1990, Russo e Santa Cruz (2009) indicam que os documentos, discursos e estratégias utilizadas visavam sensibilizar a

sociedade e os trabalhadores das escolas. Isso justificaria a ênfase na capacitação das chamadas lideranças educacionais, incluindo os diretores. Segundo os autores, o propósito era minimizar a possibilidade de boicote e a geração de obstáculos à objetivação da reforma. Assim, a formação foi um relevante mecanismo de “apreensão dos propósitos dos formuladores de políticas educacionais, na medida em que por meio dela promovem formas de doutrinação e cooptação dos educadores com vistas a sua adesão para a realização daqueles propósitos” (RUSSO; SANTA CRUZ, 2009, p. 1).

Nessa direção, Gomes, Santos e Melo (2009) sugerem que o projeto da especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores ofertado aos dirigentes das escolas públicas de Pernambuco procurou consolidar a formação discursiva da gestão democrática em contraposição à concepção neotaylorista e gerencial de administração escolar. Eles destacam que é necessária a ampliação do programa - em termos quantitativos, de escopo e de tempo - “para se poder avaliar como as novas práticas discursivas gestadas no e por meio do processo formativo vêm transformando o processo de gestão da escola e, por consequência, dos sistemas de ensino” (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p. 97).

Somando-se às críticas ao processo formativo do professor-gestor do ensino público fundamental, Stoffel (2012) indica que na rede pública estadual de Mato Grosso a formação continuada foi oferecida de forma pontual e emergencial para atender às expectativas legais, ao invés de fazer parte de uma política voltada para o desenvolvimento profissional. A autora aponta a necessidade de ações formativas que articulem teoria e prática por meio de metodologias como a pesquisa do/no contexto escolar envolvendo a observação de experiências exitosas por meio de visitas técnicas às escolas, oficinas, simulação de casos e vídeos.

De forma complementar, Leite e Lima (2015) sugerem que a formação continuada não deve ser vista como um mero resultado do acúmulo de informações pelos gestores escolares. Enquanto processo contínuo de aprendizagem da profissão, ela deve ser formulada com o propósito de favorecer o questionamento das práticas, a construção de novos conhecimentos, “que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da

discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais” (LEITE; LIMA, 2015, p. 57).

Os autores descrevem também uma experiência de formação continuada fundamentada em pesquisa-ação colaborativa desenvolvida com diretores de escolas públicas de Presidente Prudente (SP). Segundo eles, a análise das representações sociais dos diretores sobre seus papéis e dificuldades encontradas no desempenho de suas funções foi o ponto de partida do projeto. As reflexões coletivas forneceram subsídios para as ações iniciais de formação continuada. A equipe, constituída por 25 diretores, três membros do departamento de ensino, cinco professores universitários e quatro alunos de pós-graduação, realizou 14 encontros mensais. Os autores descrevem a ação de formação desenvolvida nos seguintes termos:

A ação de formação continuada apresentada neste texto resulta da parceria entre a universidade e a rede pública de ensino e se fundamenta numa “perspectiva crítica reflexiva que tem como objeto de análise e discussão a identificação, pelos próprios participantes, das dificuldades e problemas de sua prática, iluminada pela qualificação teórica, enfatizando um processo de ação-reflexão-ação que visa propiciar o parecer crítico dos desafios, a reflexão sobre o campo de possibilidades em que se insere a prática do diretor, com destaque para a gestão democrática e a elaboração de um plano de ação para o enfrentamento e a superação dos desafios diagnosticados (LEITE; LIMA, 2015, p. 57).

Cabe pontuar que o trabalho de Leite e Lima (2015) e de outros autores como Leite *et al.* (2013) e Fürkotter *et al.* (2014) estão vinculados a um grupo de pesquisa de uma instituição de ensino superior. Os projetos desse grupo adotam as concepções de educação emancipadora e de formação crítica reflexiva e propõem pesquisas participativas (LEITE; QUADRO; FERREIRA FILHO, 2018).

Outro trabalho que adotou a estratégia metodológica de pesquisa-ação foi o de Hessel (2009). Essa autora, na condição de professora orientadora do projeto piloto da Escola de Gestores, atuou junto a 40 diretores de escolas públicas da Bahia visando compreender como emerge a atitude interdisciplinar na relação entre gestor formador e gestor em formação num ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Hessel (2009), as atitudes de parceria e respeito emergiram intencionalmente. Ela indica que, por se identificar com os gestores em formação, procurou estabelecer a cumplicidade

e a postura da escuta desprovida de verdades absolutas e de saberes privilegiados. No entendimento da pesquisadora, houve a constituição de um espaço de trocas. Cada participante pode compartilhar suas experiências sobre a formação e sua escola; cada um teve oportunidade de refletir sobre si, pesquisar o seu fazer e reconstruir a sua prática.

Todavia, os ideais democráticos e participativos da aprendizagem na pesquisa-ação vêm sendo questionados (ARIELI; FRIEDMAN; AGBARIA, 2009; DEMO, 2007; OSPINA *et al.*, 2004). Segundo Phillips e Napan (2016), muitas pesquisas tomam como certo o valor positivo do diálogo. Phillips *et al.* (2013), Phillips e Napan (2016) e Phillips e Scheffmann-Petersen (2019) sugerem que as investigações que almejam estabelecer processos dialógicos precisam abordar a diversidade de interesses, bem como as tensões que surgem ao longo do processo. Além disso, devem explorar o envolvimento do pesquisador, reconhecendo que o diálogo é sensível às conjunturas social, política e econômica.

Assim, com o intuito de aproximar as áreas de educação e de administração e de explorar as possíveis contribuições para a formação continuada de gestores escolares, examino no próximo capítulo perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagem gerencial. Para tal, evidencio relatos materializantes sobre aprendizagem e pesquisa a partir de visões específicas.

Nesta tese, os relatos dessas visões são tomados como cortes agenciais. Os cortes, segundo Barad (2007, 2014, 2015, 2017), fazem parte do processo intra-ativo do mundo em seu devir diferencial. Para Barad (2007, 2017), é a partir do reconhecimento do emaranhado contextual e da nossa responsabilidade como parte atuante que é possível começar a contribuir para que novos cortes (e mais éticos) sejam produzidos.

Nessa direção, a formação continuada, o desenvolvimento e a aprendizagem gerencial são também reconhecidos como práticas material-discursivas do dispositivo de produção de conhecimento sobre gestão e organizações. Essas práticas não são reduzidas à forma discursiva. Elas incluem dimensões materiais e têm efeitos materializantes. São constituídas por, e abrangem, a configuração material do mundo

(incluindo entidades e relações). Como práticas, são temporais, situadas e performativas; elas constituem parte do nosso mundo - da escola e do ensino, assim como são constituídas por elas (BARAD, 2007).

Então, com base nas proposições de Barad (2007, 2017), os relatos performados nesta tese aproximam os diferentes campos disciplinares. Esse movimento não intenciona promover uma comparação entre pressupostos e filosofias como entidades autocontidas e desconectadas, ou mesmo refletir sobre diferenças entre representações. A intenção é produzir “ligações afirmativas entre (...) escolas de pensamento” (VAN DER TUIN, 2011, p. 26, tradução minha), conforme evidencio adiante.

3 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM GERENCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: DA RACIONALIDADE AO DIÁLOGO

Este capítulo se propõe a realizar um exercício de aproximação entre as áreas de administração e educação em torno da formação de gestores escolares. Para tal, discuto quatro visões que destacam tendências comuns entre as abordagens de desenvolvimento gerencial (DG) e de aprendizagem gerencial (AG) tomando como base as formulações presentes nos estudos de Armstrong e Fukami (2009), Clement (1988), Cotter e Cullen (2012), Cullen e Turnbull (2005), Fox (1997, 2009), Keys e Wolfe (1988), Mabey e Finch-Lees (2008) Perriton e Hodgson (2013), Storey (1989) e Wexley e Badwin (1986).

É importante pontuar que, assim como ocorre em outros campos de conhecimento (e.g., GARAVAN, 1997; MASADEH, 2012; TIGHT, 2003), no campo da administração não se verifica na literatura consenso sobre o uso dos termos desenvolvimento e aprendizagem. Nos relatos que evidencio neste capítulo, os termos desenvolvimento gerencial e aprendizagem gerencial assumem diferentes sentidos, conforme o autor citado. Nas visões de aprendizagem e de desenvolvimento que apresento, tomo, portanto, ambos os termos de maneira intercambiável.

Dessa maneira, o termo desenvolvimento gerencial pode fazer referência a qualquer programa externo ao contexto sobre o qual irá intervir (CULLEN; TURNBULL, 2005) ou pode indicar experiências de aprendizagem formal ou não-formal que ocorrem no cotidiano de organizações (e.g., BECKER; BISH, 2017; DAVIES; EASTERBY-SMITH, 1984; CEASER; PAGE, 2013; NELSON; YEO, 2012; TELL; GABRIELSSON, 2013). A aprendizagem gerencial, por sua vez, pode enfatizar a vida interna da organização e as formas utilizadas na facilitação dos processos de aprendizagem dos gestores na instituição (CULLEN; TURNBULL, 2005).

A aprendizagem gerencial e o desenvolvimento gerencial também são articulados sem marcas de diferenciação, tal como fizeram Armstrong e Fukami (2009), Burgoyne e Reynolds (1997) e Fox (1997, 2009). Nos relatos desses autores, a aprendizagem gerencial é evidenciada como um amplo campo de estudo que abarca investigações

e práticas de desenvolvimento gerencial e de educação de gestores. Para Fox (1997), por exemplo, a aprendizagem gerencial é o estudo da gestão dos processos de aprendizagem, especialmente daqueles que contribuem para a prática da gestão, incluindo a educação e o desenvolvimento gerencial.

Essas diferentes articulações conceituais de termos semelhantes revelam a falta de consenso ao tratar do tema aqui abordado. Apesar dessa falta de consenso, identifiquei alguns aspectos comuns que me permitiram organizar os estudos no campo da administração em quatro visões, que são resumidas no quadro 1, e relacionadas a seguir: racional-estratégica, crítica-discursiva, interpretativa-contextual e dialógica-participativa.

Quadro 1 – Visões de DG e AG

Visões	Dialógica-participativa	Subjetiva-contextual	Crítica-discursiva	Racional-estratégica
Pressupostos ontológicos	Relacional e emergente Relativa às interações entre pessoas e seus entornos A linguagem desempenha um papel primordial	Local e específica Construção subjetiva A realidade é compreendida a partir de interpretações oriundas dos diferentes sujeitos	Discursiva(s), fragmenta(s) e contestada(s) Há um mundo real que não pode ser totalmente compreendido porque é percebido a partir de perspectivas parciais	Real, concreta e singular Externa aos sujeitos (<i>out there</i>)
Entendimentos sobre o ser (humano)	Vir-a-ser, sujeito encarnado e relacional	Ator, intérprete. Sujeito reflexivo e intencional	Produto de subjetividades, de discursos	Entidade. Sujeito racional, dotado de um “eu” essencial
Epistemologias	Relacional reflexivas	Interpretativistas	Críticas	Positivistas
Sentidos do DG e AG	Prática dialógica e reflexiva de ressignificação das práticas e da identidade gerencial	Significados subjetivos das experiências e das identidades	(Criticado por ser um) Meio de manutenção da ordem, da previsibilidade e do controle Processo Crítico-reflexivo	Ferramenta para a alteração da performance gerencial e da competitividade organizacional
Especificidades do Relato de aprendizagem	Não representacionista Saberes práticos situados. Centrado no sujeito e na linguagem humana Assume o relacionamento - processo dialógico - como um local de encontro e transformação dos seres humanos	Representacionista Fornece representações dos significados que a aprendizagem tem para os gestores e/ou como esses significados moldam as práticas de gestão Presume que há significados reais da experiência que podem ser descritas	Representacionista Formula representações que reivindicam um acesso privilegiado à realidade na tentativa de romper o véu ofuscante da ideologia e permitir uma visão dos mecanismos reais de opressão institucionalizada	Representacionista Toma a aprendizagem como crescimento do conhecimento representacional. Representa a aprendizagem do gestor como aquisição de algo que pode ser medido e avaliado - habilidades e atributos pessoais

Fonte: Elaboração própria.

3.1 VISÃO RACIONAL-ESTRATÉGICA

Em parte das formulações, o desenvolvimento gerencial (DG) é evidenciado como um sistema de atividades orientado para a performance do gestor, com foco na racionalidade e no desenvolvimento de ações estratégicas, e por isso nomeei essa visão de racional-estratégica.

Por esta ótica, o DG é entendido como um esforço sistemático empreendido pela organização na preparação dos profissionais que atuam, ou que desejam atuar, em posições gerenciais (ROTHWELL; KAZANAS, 1994). Nas palavras de Wexley e Badwin, o DG é descrito como [...] o processo completo e complexo pelo qual os indivíduos aprendem e aperfeiçoam suas habilidades para realizar tarefas gerenciais” (WEXLEY; BADWIN, 1986, p. 277, tradução nossa).

Nessa abordagem há uma associação positiva entre a melhor qualificação do gerente e o resultado organizacional. O DG é tratado como um mecanismo que gera o desenvolvimento de competências gerenciais que podem assegurar a posição competitiva da organização (BUCKLEY; KEMP, 1987). Para isso, a abordagem considera que o DG:

[...] engloba atividades planejadas e processos desenhados para melhorar a aprendizagem individual e organizacional, desenvolver o potencial humano, maximizar a eficácia e o desempenho organizacional e promover mudanças efetivas e benéficas dentro e fora da organização (HAMLIN, 2007, p.96, tradução nossa).

Há também estudos que sugerem “novos” entendimentos em relação ao DG face às mudanças no ambiente dos negócios. Eles se propõem a “repensar” o desenvolvimento gerencial com o foco no ambiente complexo, não-linear e dinâmico do mundo dos negócios que impõe novos desafios às organizações. Uma abordagem que apresenta essas características é o desenvolvimento gerencial estratégico. Ele é apresentado como uma fonte potencial de vantagem competitiva para as organizações (BROWN, 2003; MCCLELL, 1994). Nessa ótica, as intervenções do DG visam melhorar a capacidade estratégica e o desempenho da organização (BROWN, 2007). Ainda dentro deste recorte, o DG aparece definido como “[...] o sistema de práticas por meio do qual uma organização tenta garantir a disponibilidade de

funcionários qualificados e motivados para suas posições-chave” (JANSEN; VELDE; MUL, 2001, p. 107, tradução nossa).

É possível visualizá-lo também como um sistema pluralista e dinâmico que interage continuamente com os outros sistemas organizacionais (LUOMA, 2006). Trabalhos nessa visão enfatizam a diversidade ambiental e de grupos de interesse. A partir da perspectiva pluralista, a aprendizagem gerencial pode ser entendida “como um domínio pelo qual objetivos e valores conflitantes dentro de uma organização se encontram para serem reforçados, reconciliados ou proliferados” (BURGOYNE; JACKSON, 1997, p. 61, tradução nossa). Nesse sentido, a formulação de programas de DG deve levar em conta as partes interessadas - *stakeholders* (DOYLE, 2000) e as variáveis ambientais (GARAVAN; BARNICLE; O’SUILLEABHAIN, 1999). Na perspectiva pluralista, o conflito tem o potencial de gerar resultados positivos para as organizações (WATSON, 2008).

Estudos mais recentes também estabelecem uma associação positiva entre a base de conhecimento dos gerentes e a capacidade da empresa criar valor e competir no mercado (e.g., CAO; HAMORI, 2016; SABELLA; ANALOUI, 2015; SHARMA, 2014; TELL; GABRIELSSON, 2013). No contexto de complexidade crescente, faz-se necessário discutir sobre as habilidades e competências gerenciais importantes (e.g., HUTCHISON; BOXALL, 2014). Conforme observado por Storey, Sisson e Edwards (1997), o desenvolvimento de competências é um tema que desperta o interesse dos pesquisadores desde os anos 1990.

Nos últimos cinco anos, os estudos têm retomado eixos temáticos identificados na literatura da década de 1980 por Storey (1989, 1990) e Wexley e Baldwin (1986). São produções que versam sobre os métodos utilizados nos programas de DG (e.g., BECKER; BISH, 2017; JAIN, 2016; REKALDE; LANDETA; ALBIZU, 2015; REKALDE *et al.*, 2017) e a transferência de aprendizagem, isto é, o impacto do DG no desempenho dos gestores (e.g., BROWN; WARREN, 2014; BROWN; WARREN; KHATTAR, 2016; RAVN, 2014; THORY, 2016).

Cabe pontuar que o tema “competências” também desperta o interesse de pesquisadores brasileiros. Godoy e D’amelio (2012), por exemplo, analisam e

comparam as competências desenvolvidas e utilizadas por gestores de diferentes formações. Mapurunga *et al.* (2016) avaliam os resultados do programa implementado por uma secretaria estadual em termos de desenvolvimento de competências dos gestores e da aprendizagem organizacional. Por sua vez, Santoro e Souza Bido (2017) procuram relacionar as estratégias de aprendizagem informal utilizadas em uma instituição financeira pública com o desenvolvimento de competências gerenciais.

Nessa abordagem, o sentido do DG é associado à promoção de mudanças que visam ao/à alcance/manutenção de competitividade organizacional. As ações planejadas e implementadas de DG melhorariam a performance dos gestores e, conseqüentemente, os resultados da organização. Tal sentido parece corresponder ao que Storey (1989) e Garavan, Barnicle e O'Suilleabhain (1999) entendem como vertente “clássica” do desenvolvimento gerencial. Nela, o DG é enfatizado como uma intenção consciente da organização, ou ainda, como um sistema que extrai a contribuição do ambiente organizacional sob a forma de planos e gera resultados a partir das intervenções de treinamento. Conforme pontuado por Rigg (2007), as abordagens dessa natureza concebem os gestores como tecnocratas. Os mais hábeis em ler o ambiente e pensar estrategicamente conseguirão entregar mais benefícios para clientes e acionistas da organização.

DG mais “estratégico ou holístico” é visto nessa abordagem como uma condição *sine qua non* para a ação organizacional em ambientes de complexidade crescente. Isso fica claro na apreciação crítica realizada por Cullen e Turnbull (2005). Essas autoras analisaram a literatura produzida entre 1980 e o início dos anos 2000 e constataram que a maior parte das definições apresenta o DG como algo que é feito aos gerentes para “melhorá-los”, ao invés de apreciá-los como indivíduos que constroem significados e que podem contribuir em relação à forma como a aprendizagem pode ocorrer na organização.

Nessa visão, há também produções sobre desenvolvimento gerencial e aprendizagem gerencial que enfatizam esse processo por meio da reflexão de problemas e/ou oportunidades vivenciados pelo gestor no ambiente de trabalho (*e.g.*, DAVIES; EASTERBY-SMITH, 1984; FROST; WALLINGFORD, 2013; KAYES, 2002; KOLB;

KOLB, 2009). A ênfase em "aprender com a experiência" presente em modelos conceituais de aprendizagem gerencial, como o Ciclo de Aprendizagem de Kolb (1984) e a teoria da Aprendizagem em Ação de Revans (2011), é um reconhecimento de que a experiência dos gerentes é fundamental para a educação e o desenvolvimento gerencial (REYNOLDS; VINCE, 2004).

Para Revans (2011), por exemplo, não há aprendizagem sem ação, da mesma forma que não há ação sem aprendizagem. A teoria da aprendizagem em ação formulada pelo autor tem como propósito fornecer aos gerentes diretrizes para o desenvolvimento da autoaprendizagem e da aprendizagem em conjunto com os demais integrantes da equipe, a partir da identificação dos desafios organizacionais. A aprendizagem envolve, assim, três focos: o problema que está sendo enfrentado, o que está sendo aprendido sobre si mesmo e o processo de aprendizagem propriamente dito. Cabe pontuar que nos programas de aprendizagem em ação há um conselheiro ou facilitador cuja função é ajudar os membros a identificar e adquirir habilidades para a aprendizagem e para a ação (PEDLER, 2011; REVANS, 2011).

Para Kolb (1984, p.38, tradução nossa), um dos precursores da aprendizagem experiencial, a aprendizagem é "[...] o processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência". Ela tem início com a experiência concreta, que é a base imediata para a fase de observação e reflexão. Em seguida, ocorre a assimilação dessa experiência, o que gera novos conceitos abstratos e generalizações. Esses, por sua vez, fornecem novas implicações para as ações e norteiam as experiências futuras. A aprendizagem resulta, assim, da integração da experiência emocional concreta com o cognitivo. Nesse processo, a dimensão ativa/reflexiva tem grande importância, apesar da ação e da reflexão serem visualizadas como processos distintos.

Burgoyne e Reynolds (1997) acreditam que a conceituação de Kolb (1984) permitiu situar a aprendizagem na experiência profissional cotidiana e, por isso, teve maior imediação com os gerentes do que a teoria tradicional de aprendizagem. Nessa direção, quando vinculado à aprendizagem experiencial, o DG passa a ser direcionado mais para o processo gerencial do que para as características da organização ou de alguns indivíduos (LARSEN, 2004). Pela ótica da aprendizagem em ação,

especificamente, tem-se que a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser significativamente melhorados se a aprendizagem puder ser capturada e estruturada e se o conjunto de problemas que o gestor enfrenta for objeto de reflexão (MUMFORD; THORPE; GOLD, 2012).

Ao criticarem essa abordagem, Holman, Pavlica e Thorpe (1997) insinuam que os pressupostos da teoria da aprendizagem experiencial tomam o gerente como um ator racional que seleciona as habilidades de aprendizagem necessárias para completar cada estágio efetivamente. Ele deve prosseguir através desse processo adaptativo como um cientista prático em um relacionamento transacional e recíproco com o mundo externo. Os autores sugerem ainda que a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) replica pressupostos da teoria cognitivista de aprendizagem. Dessa forma, o pensamento, a experiência, a reflexão e a ação são vistos de forma segmentada; o conhecimento referencial é alimentado por processos cognitivos; e os processos de pensamento e reflexão ocorrem de forma descontextualizadas (HOLMAN; PAVLICA; THORPE, 1997).

Assim, a reflexão engendra atividades cognitivas e a aprendizagem é compreendida como uma atividade pós-ação (DESMOND; JOWITT, 2012). Ao situar os problemas e as soluções nos indivíduos, o aprendizado em ação falha em avaliar como a capacidade de resolução de problemas do gerente também é condicionada pelas relações sociais (WILLMOTT, 1997).

Nos trabalhos da visão racional-estratégica, o termo desenvolvimento parece ter uma conotação semelhante àquela que Lee (1997) identificou nas abordagens de treinamento profissional, sugerindo a carência de “algo” ou a existência de alguma “fraqueza” no indivíduo a ser corrigida com o uso de ferramentas e planos organizacionais apropriados. A autora parece também pressupor que o gestor irá permanecer no mesmo estado sem a devida intervenção. Ele, que é tomado como uma entidade racional e autoevidente, precisa ser “melhorado” ou “desenvolvido” (FINCH-LEES; MABEY, 2007).

É interessante observar a natureza avaliativa e reducionista dessa abordagem. Lee (1997) sugere que o estado inicial é ruim e o estado “desenvolvido” é bom. Nesse

contexto, Antonacopoulou (2001) argumenta ainda que as abordagens que assumem uma relação linear (e excessivamente simples) entre desenvolvimento e aprendizagem normalmente ignoram o gestor como sujeito que interpreta a realidade organizacional (e o próprio desenvolvimento gerencial), e que lida com múltiplas e concorrentes prioridades que a organização lhe impõe.

O sentido de gerenciar, em parte dos trabalhos apresentados nessa abordagem, parece estar em consonância com a ideia de gestão problematizada por Lennie (1999), Watson (2001) e Cunliffe (2014). Esses autores indicam que essa é uma caracterização (e ação) associada ao controle e racionalidade que toma o gestor como uma entidade pré-existente e racional. A gestão é concebida fora da experiência vivida pelo gestor. Ela separa, ainda, o corpo do sujeito no seu espaço (mente como controle e corpo como execução), gerando um vazio. Essa lacuna é obsessivamente preenchida por novos projetos de controle. Nesse sentido, a gestão desencarnada torna, assim, a produção organizacional paradoxalmente produtiva e nunca suficiente.

Cabe pontuar que essa conotação de gestão e de aprendizagem também pode ser encontrada no campo da educação. Conforme evidenciado no capítulo dois desta tese, há autores que, em decorrência do novo contexto político, social e econômico, enfatizam a gestão democrática e sinalizam, assim, a necessidade do desenvolvimento de competências técnico-gerenciais nos profissionais que atuam como gestores de unidades de ensino (e.g., GATTI, 2008; LÜCK, 2000; MACHADO, 2000; TEIXEIRA; MALINI, 2012; TORRES; GARSKE, 2000). Segundo esses autores, com tais competências, o dirigente escolar estaria mais apto a lidar com o ambiente escolar. Ele seria capaz de promover a articulação dos profissionais da instituição e de realizar as ações necessárias para gerar a melhoria da eficácia da unidade de ensino. Trabalhos com essa conotação encontram ressonância com a visão racional-estratégica de DG e AG. Investigações empíricas como as de Fernandes (2015), Vieira (2011), Salomão (2011), por exemplo, têm como preocupação principal avaliar e descrever os impactos dos programas de formação na gestão escolar ou nos resultados da unidade de ensino.

Os trabalhos aqui relacionados na visão racional-estratégica, incluindo aqueles que adotam o enfoque tradicional da aprendizagem experiencial, podem ser associados à

problemática de conhecimento do objetivismo relacionada por Cunliffe (2011). Os estudos objetivistas assumem que a realidade existe independentemente de nossas interações. As pesquisas produzidas investigam relações entre estruturas rígidas e tangíveis, entre entidades e eventos ou entre elementos e mecanismos de redes. Os fenômenos e objetos têm durabilidade; eles existem ao longo do tempo e podem ser estudados fora do contexto para construir conhecimento generalizável. Significados, estruturas, normas e conhecimentos também transcendem no tempo, pois há uma crença no progresso linear e contínuo. O pesquisador é um observador externo: ele teoriza sobre a realidade e procura os mecanismos causais, variáveis, regras ou leis que determinam a estrutura e o funcionamento dela. Assim, o conhecimento pode ser replicado e aplicado de volta ao mundo para melhorá-lo.

Em termos mais específicos, trabalhos desta natureza procuram identificar o conjunto de características gerenciais, papéis e competências que possam ser generalizadas entre organizações e gerentes (CUNNINGHAM; DAWES, 1997; EASTERBY-SMITH; THORPE, 1997; MABEY; FINCH-LEES, 2008) ou estudam os métodos utilizados nos programas e os impactos nos contextos organizacionais (MABEY; FINCH-LEES, 2008). Pesquisadores e praticantes que visualizam o aprendizado gerencial em termos comportamentais procuram *links* entre o comportamento final desejado e os processos de instrução adequados (MABEY; FINCH-LEES, 2008). A lógica assumida parece ser: novos conhecimentos e habilidades dependem da oferta de conteúdos. Essa relação é reduzida à escolha dos métodos "corretos" de instrução.

Como evidenciado, a visão racional-estratégica do DG, da AG e da FCGE é baseada na presunção de que o mundo e as organizações (e as instituições escolares) são objetos reais separados dos sujeitos humanos. O conhecimento sobre eles é passível de ser apreendido e representado por meio da linguagem. Nesta narrativa referencial-representacional (SHOTTER, 2017), o conhecimento confiável é aquele formalmente produzido de acordo com os cânones clássicos do método científico (TSOUKAS, 1998).

A aprendizagem, nesta perspectiva, é entendida como crescimento do conhecimento representacional. O conhecimento, que é algo que pode ser adquirido e medido/avaliado (MULCAHY, 2012), se alinha com a metáfora da aquisição (SFARD,

1998); ele é uma entidade separada do sujeito conhecedor (TAGUCHI, 2010). Plauborg (2018) ressalta que, nessa visão, o sujeito/aprendiz deve apreender, por meio de representações, o mundo. Esse mundo lhe é apresentado para ser explorado ativamente. O desejo intrínseco e a curiosidade são, assim, mecanismos para a aquisição do conhecimento nesta visão.

Neste relato, o que conta como aprendizagem profissional é o crescimento do conhecimento representacional localizado no profissional individual. Esse conhecimento tem uma forma definida (teoria ou padrões de prática profissional, por exemplo) que é independente e anterior à capacidade cognitiva usada pelo profissional para adquiri-lo. Esse modelo de aprendizagem profissional é fundamentado em epistemologias representacionistas que evidenciam aspectos de uma realidade separada do conhecimento “em si” (MULKAHY, 2012).

O representacionismo, na crítica de Barad (2017, p. 10), “é a crença na distinção ontológica entre representações e aquilo que elas pretendem representar; particularmente, aquilo que é representado é tomado como independente de todas as práticas de representar”. Então, os autores das visões de desenvolvimento e de aprendizagem gerencial e de formação continuada que adotam este posicionamento epistemológico deixam de reconhecer seu próprio devir emaranhado no meio das práticas discursivas e de exclusões que criam.

Por fim, cabe observar que os trabalhos da visão racional-estratégica não abordam as relações de poder associadas aos processos de aprendizagem. Os estudos que fazem considerações sobre as assimetrias de poder e criticam a ideologia gerencialista são expostos na visão denominada crítica-discursiva, apresentada a seguir.

3.2 VISÃO CRÍTICA-DISCURSIVA

Uma outra vertente de formulações sobre o desenvolvimento gerencial (DG) e a aprendizagem gerencial (AG) questiona as assimetrias de poder e a ideologia

gerencialista com os seus pressupostos de racionalidade, eficiência, controle e objetividade. Ela direciona atenção para questões como dominação, exploração e opressão, e defende formas específicas de aprendizagem de gerentes e/ou de estudantes de administração.

Com efeito, os trabalhos desta visão que denomino de crítica-discursiva expõem situações de opressão e de desigualdade decorrentes da ausência ou da presença de práticas de DG (e.g., OPPONG, 2017), revelam interesses subjacentes às intervenções (e.g., KAMOCHE, 2000), desvelam como o DG é instrumental na constituição das subjetividades (e.g., FINCH-LEES; MABEY, 2007) e se preocupam com a promoção de instâncias de micro emancipação (e.g., FINCH-LEES; MABEY; LIEFOOGHE, 2005).

Nessa abordagem, o DG é criticado por seu uso como um veículo para a transmissão de valores corporativos, servindo para reforçar as crenças compartilhadas sobre o comportamento gerencial desejado (KAMOCHE, 2000). A partir dessa ótica, um programa de desenvolvimento gerencial pode ser tomado como um recurso discursivo que fornece à organização um meio de manter a ordem, a previsibilidade e o controle. O desenvolvimento gerencial baseado em competências, por exemplo, é comparado a uma espécie de crença ideológica, quase religiosa (FINCH-LEES; MABEY; LIEFOOGHE, 2005).

Na visão crítica-discursiva, situo também estudos que expressam preocupações em relação à eficácia das escolas de administração e dos programas de MBA - *Master in Business Administration* (e.g., BENNIS; O'TOOLE, 2005; GHOSHAL, 2005; MINTZBERG, 2006) ou que contestam o modelo de educação predominante, que reproduz a ideologia gerencialista com os seus pressupostos de racionalidade, eficiência, controle e objetividade (e.g., BOJE; AL-ARKOUBI, 2009; GREY, 2010).

Nesse grupo estão incluídos trabalhos que se envolvem com os princípios dos Estudos Críticos da Gestão (*Critical Management Studies*) ao defender o uso de práticas críticas na escolas de gestão (e.g., DEHLER, 2009; DEHLER; WELSH; LEWIS, 2004; PAULA; RODRIGUES, 2006; PERRITON; REYNOLDS, 2004;

REYNOLDS, 1999) e nas organizações (e.g., GRAY, 2007; REYNOLDS, 1998; VINCE *et al.*, 2018).

Em relação a esses trabalhos, é preciso pontuar que eles exploram, especificamente, a chamada reflexão crítica (REYNOLD; VINCE, 2020). As características da reflexão crítica que a distinguem de outras versões de reflexão são resumidas por Vince e Reynolds nos seguintes termos:

A tarefa fundamental da reflexão crítica é identificar e questionar as crenças e os valores tomados como certos, particularmente aqueles que se tornaram inquestionados ou unanimidade. É um processo de avaliação não somente de natureza prática e técnica, mas, muitas vezes, moral. A reflexão crítica direciona atenção à análise das relações de poder e das relações entre poder e conhecimento. [...] uma abordagem crítica enfatizará o valor de questionar e desafiar as estruturas e práticas existentes, incluindo se a função da educação gerencial é reforçar as relações de poder existentes nas organizações ou transformá-las. A partir de uma posição reflexiva, questionar nossa própria prática também é importante, considerando a possibilidade da teoria e dos dados da pesquisa não serem a única ou necessariamente a base de aprendizagem mais significativa. A experiência coletiva dos gerentes tem igual validade - especialmente se entendida criticamente de forma a destacar seus componentes políticos, emocionais e éticos, bem como seus aspectos conceituais ou técnicos (VINCE; REYNOLDS, 2009, p. 92, tradução nossa).

Ainda com foco na crítica, há uma corrente que explora o potencial do “aprender com a experiência” para a formulação de práticas mais críticas de desenvolvimento e de educação gerencial (REYNOLDS; VINCE, 2007). Reynolds e Vince (2004), por exemplo, sugerem que a aprendizagem a partir da experiência pode ser favorecida pela articulação de perspectivas críticas de gestão com uma abordagem de aprendizagem baseada em ação. Nesse caso, a ênfase da aprendizagem é direcionada para o questionamento crítico no contexto, desafiando, quando necessário, as relações de poder existentes. Tal arranjo possibilita que a prática individual da gestão seja questionada sem, no entanto, perder de vista os processos sociais e culturais. Com isso, o conhecimento passa a ser incorporado na experiência vivida dos alunos ou dos praticantes da gestão (WILLMOTT, 1997).

Gherardi e Poggio (2007) apresentam outra proposição para a aprendizagem experiencial baseada em uma abordagem feminista, em processos narrativos e em reflexividade. Essas autoras descrevem um *workshop* realizado com um grupo de

mulheres em posição gerencial. O processo de narrar as experiências de liderança gerou um processamento coletivo das experiências comuns que estimulou a redefinição dos posicionamentos nas relações individuais, profissionais e organizacionais das participantes. Nesse sentido, as autoras sugerem que nas interações discursivas tanto o significado da experiência é construído quanto as identidades individuais são produzidas e negociadas.

Em termos de estudos no contexto brasileiro, o levantamento de Closs e Antonello (2011) revela que uma abordagem mais crítica de desenvolvimento de gestores ou de educação gerencial é pouco comum. Godoy e Antonello (2011) esclarecem que nos artigos nacionais publicados em periódicos e anais de congressos de administração as principais temáticas abordadas foram: desenvolvimento de competências gerenciais; diferentes mecanismos de aprendizagem utilizados pelos gestores para “aprender fazendo”, aprendizagem experiencial; o papel da aprendizagem formal e informal e a AG como processo contínuo e dinâmico. Nessa direção, Reis (2011) aponta que os principais achados dos trabalhos nacionais sugerem que a aprendizagem ocorre principalmente a partir das experiências vivenciadas no cotidiano e que a aprendizagem informal e a reflexão são importantes, embora a última seja menos frequente.

Em relação ao campo da educação, entendo que os estudos que defendem uma formação continuada de gestores – e conseqüentemente a gestão - que contemple a dimensão política da gestão podem ser associados à visão crítica-discursiva.

Conforme visto, autores como Araújo (2018), Estevão (2001), Paro (2009) e Santos (2008) entendem que os programas precisam levar em consideração as interações sociais e, conseqüentemente, os jogos políticos estabelecidos entre os diferentes sujeitos que fazem parte do universo escolar. Tal dimensão, entretanto, parece não ter sido incorporada nos programas de formação continuada ofertados aos gestores escolares visto que, de maneira geral, esses programas (GATTI *et al.*, 2019; LEITE; LIMA, 2015; LÜCK, 2011; OGAWA; FILIPAK, 2013; SOUZA, 2008):

- possuem caráter formativo, com forte ênfase no que deveria ser;
- são pautados em generalizações e utilizam metodologias padronizadas na solução das questões dadas;
- apresentam conteúdos teóricos e distantes da prática;
- tomam o diretor como um ser individual em detrimento da visão do ser em relação com os outros e com a alteridade circundante;
- recorrem aos métodos de transmissão de conhecimentos;
- não qualificam ou fortalecem, de forma conjunta, a equipe gestora e os docentes.

Cabe pontuar que os entendimentos sobre formação continuada de gestores que privilegiam a dimensão técnica/gerencial ou política estão associados às diferentes visões da gestão escolar. Há, inclusive, no campo educacional, visões diferenciadas sobre o uso das denominações “administração” e “gestão”. Há autores que as utilizam como sinônimos e há pesquisadores que imprimem diferentes sentidos aos termos (e.g., ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012; PARO, 2009, 2015). Observa-se, ainda, o uso concomitante dos dois vocábulos, com conotações diferentes para informar a mesma coisa (MAIA, 2008).

Nessa direção, Santos (2008) esclarece que, nos anos 1980, houve uma mudança no uso da terminologia de administração para gestão e apresenta uma possível explicação para esse comportamento: nesse período, estudiosos da educação passaram a observar com mais atenção a dimensão política da gestão educacional/escolar. Então, com receio da associação de suas produções com a área da administração de empresas e com uma perspectiva tecnocrática e conservadora e, portanto, contrária à visão apontada pelos estudos mais críticos, eles deixaram de utilizar o termo administração.

Entretanto, a mudança de terminologia com a negação do termo administração não resultou necessariamente em um afastamento das abordagens de FCGE da visão racional-estratégica. Pois, na área da educação, assim como ocorre no campo da administração, existem várias abordagens sobre gestão e formação de gestores que

se diferenciam entre si mesmo quando usam terminologias similares para se referirem à gestão.

Em relação ao termo gestão, especificamente, Drabach e Souza (2014) explicam que há duas concepções que se consolidaram historicamente e que evidenciam dois diferentes olhares teóricos sobre a gestão da escola e da educação no país. A primeira delas fundamenta-se na gestão democrática, princípio demandado pela Constituição Federal de 1988. A segunda consolida-se com a reforma do estado e da educação no Brasil dos anos 1990, focando nos aspectos gerenciais da gestão da educação e da escola. Alguns dos elementos fundadores de cada concepção são relacionados no quadro 2.

Quadro 2 – Perfil do Gestor e da Gestão nas perspectivas Democrática e Gerencial

	Gestão Democrática	Gestão Gerencial
Perfil do Gestor: Forma de provimento ao cargo	Eleição	Baseada na avaliação da competência técnica e da liderança (nesta ordem)
Perfil do Gestor: Formação Inicial e Continuada	O diretor no contexto democrático possui a formação referente à sua área de atuação docente, não há a exigência de formação específica em administração escolar	Formação em nível superior, preferencialmente pedagogos com ênfase em administração escolar
Perfil do Gestor: Experiência	Em geral, para assumir esta função na escola, o diretor precisa ser experiente na função docente	Alguém que tem longo tempo de experiência em educação e/ou funções administrativas
Perfil dos processos de gestão: Relação com a comunidade	Abertura ao diálogo e à participação através da existência de grêmios estudantis e conselho escolar, construção coletiva do PP	Articula parcerias Promove a participação da família na escola especialmente para a execução de tarefas
Perfil dos processos de gestão: Projeto Pedagógico da Escola	Elaborado por professores, pais, alunos, funcionários e o diretor conjuntamente	O diretor é o responsável pela sua elaboração e execução
Perfil dos processos de gestão: Conselho Escolar	Formado por todos os segmentos que fazem parte da escola: pais, professores, funcionários e alunos. Os conselhos são atuantes e reúnem-se com frequência	Função fiscalizadora

Fonte: Adaptado de Drabach e Souza (2014).

De outra forma, há ainda um grupo de autores que, de maneira direta, criticam a formação continuada de gestores escolares, associando-a ao gerencialismo, à performatividade e ao controle (e.g., CÁRIA; SANTOS, 2014; GOMES; SANTOS; MELLO, 2009; RUSSO; SANTA CRUZ, 2009; ZANARDINI, 2006, 2007). Trabalhos com essa conotação podem ser associados à visão crítica-discursiva de DG e AG, uma vez que criticam e/ou revelam a ideologia gerencialista implícita nos programas de FCGE, como evidenciado no trabalho empírico de Gomes, Santos e Melo (2009). Cabe ao pesquisador, então, expor a natureza manipuladora do conhecimento ou da ideologia que está sendo transmitida aos gestores via programas institucionais e, também, fornecer alternativas de aprendizagem mais inclusivas, democráticas e emancipatórias.

Esse tipo de relato vem sendo questionado. Rigg (2007) ressalta que, se, por um lado, a perspectiva emancipatória é teoricamente atraente, por outro, a operacionalização da abordagem crítica pode ser complexa e ter resultados controversos. Quando o contexto da aprendizagem envolve o local de trabalho, os gerentes e os demais participantes precisam estar dispostos a questionar suas suposições, bem como os interesses econômicos e políticos estabelecidos. Eles precisam desafiar as normas operacionais e as formas convencionais de se comportar e de trabalhar. Ademais, o resultado de uma intervenção crítica pode não ser emancipador para todos os participantes. Pode ser que o aumento da consciência do gestor em relação ao poder apenas aprimore a sua capacidade de influenciar seus subordinados.

Ademais, como ressaltam Rosiek e Gleason (2017), as epistemologias críticas adotam uma postura representacionista. A pesquisa crítica, na medida em que pretende romper o véu ofuscante da ideologia, permitindo uma visão dos mecanismos reais de opressão institucionalizados nas instituições, formula representações que reivindicam um acesso privilegiado à realidade. Essa crítica encontra ressonância no pensamento de Mabey e Finch-Lees (2008) sobre o grande dilema - não resolvido - das abordagens críticas de desenvolvimento gerencial, qual seja, como implementar uma mudança social positiva (o que elas consideram ser) sem adquirir uma conotação universalista e, portanto, totalitária e prescritiva.

Por fim, cabe pontuar que os trabalhos da visão crítica-discursiva podem ser situados na problemática do subjetivismo (CUNLIFFE, 2011), cujo núcleo de pressupostos ontológicos indica a realidade social como contestada, fragmentada e discursivamente contextualizada. O subjetivismo abarca também outras visões de realidade, conforme será evidenciado na próxima sessão, que relaciona a visão subjetiva-contextual.

3.3 VISÃO SUBJETIVA-CONTEXTUAL

Na literatura de desenvolvimento gerencial (DG) e aprendizagem gerencial (AG) há também uma abordagem de pesquisa que compreende a realidade a partir das interpretações dos sujeitos. Ela destaca a dimensão subjetiva da aprendizagem e da gestão e, portanto, do desenvolvimento e da aprendizagem gerencial. Os sentidos do DG e da AG nesta visão que denomino de subjetiva-contextual, resultam, então, dessas interpretações.

Nessa ótica, Burgoyne (1988) indica que o desenvolvimento gerencial possui tanto uma faceta estrutural que informa papéis, tarefas e atividades a serem executadas pelos gerentes quanto outra relacionada ao próprio processo de mudança, de aprendizagem e de desenvolvimento que afeta a maneira como a pessoa forma sentido e executa esses papéis, tarefas e atividades. Para o autor, isso é particularmente importante, pois o trabalho gerencial, dada a sua natureza, impacta direta ou indiretamente no trabalho de muitas pessoas. Burgoyne, então, conceitua desenvolvimento gerencial nos termos a seguir:

Defino "desenvolvimento gerencial" como a gestão de carreiras gerenciais em um contexto organizacional. Defino "carreira gerencial" como a biografia da vida gerencial de uma pessoa (e eu defino "gerenciar" como criação e manutenção do sentido prático na atividade organizada [...]) (BURGOYNE, 1988, p.40, tradução nossa).

Nessa visão, tornar-se gerente pode ser mais do que a aquisição de novas habilidades e a construção de relacionamentos; é uma profunda transformação da identidade a partir de interlocuções subjetivas e simbólicas (HILL, 1993).

Outros exemplos de trabalhos alinhados à visão subjetiva-contextual são os de Antonacoupoulou (2004), Burgoyne e Hodgson (1983), Ceaser e Page (2013) e Fenwick e Mcmillan (2013). No primeiro deles, a autora realiza um estudo longitudinal para compreender questões do tipo: como os gerentes lidam com as complexas forças emocionais, atitudinais e perceptivas que sustentam suas definições e expectativas de aprendizagem em relação às mudanças organizacionais; como as suposições coletivas incorporadas nos sistemas de *feedback* influenciam a natureza situada da aprendizagem; e de que forma a reflexividade permite uma reavaliação crítica do modo como as necessidades pessoais e coletivas (organizacionais) são negociadas (ANTONACOUPOLOU, 2004).

Burgoyne e Hodgson (1983), por sua vez, tentaram compreender como os processos de aprendizagem afetam a ação gerencial, a partir dos significados das experiências vividas pelos gestores. Para tal, eles analisaram trinta e sete episódios da vida profissional de oito gerentes. Ceaser e Page (2013) estudaram uma intervenção do DG, facilitada por consultores, com o objetivo de desenvolver uma formação de sentido sobre sustentabilidade ambiental através do diálogo e do engajamento. Já Fenwick e Mcmillan (2013) discutiram o conceito de coprodução mútua, argumentando que programas de desenvolvimento gerencial podem atender às necessidades organizacionais dos clientes ou às dos fornecedores sem, necessariamente, representar uma cocriação criativa e consensual.

Assim, trabalhos situados na visão subjetiva-contextual parecem estar mais interessados em compreender os significados atribuídos à aprendizagem e aos fenômenos a ela relacionados. Se esse for o caso, os significados serão, conforme apontado por Cunliffe (2011), entendimentos situados em determinados contextos, tempos, lugares, pessoas, grupos, etc.

Entre os trabalhos sobre a formação continuada de gestores escolares, é possível identificar obras que buscam compreender os significados atribuídos à formação continuada ou a certos aspectos dela. Nesse grupo, podem ser situados os trabalhos teórico-empíricos de Alves (2015), Alves e Sá (2015), Módolo (2018), entre outros. Tais trabalhos podem ser associados à visão subjetiva-contextual de DG e AG.

Como visto, essa abordagem reconhece a importância de tomar o desenvolvimento e a aprendizagem de gestores como um processo subjetivo e situado. Todavia, os trabalhos dessa visão também têm sido alvo de críticas. Mabey e Finch-Lees (2008) apontam a limitação explicativa da abordagem por não contemplar as tensões entre as necessidades individuais e organizacionais nem tampouco as orientações sobre como gerir na prática o desenvolvimento dos gestores.

Trabalhos dessa natureza encontram ressonância com o relato de aprendizagem profissional como aquisição de algo ou construção de novos conhecimentos por meio da interação entre sujeitos e diferentes entidades, ideias e atividades, criticado por Mulcahy (2012) e Taguchi (2010). No primeiro caso, o entendimento sobre aprendizado sugere que nós, como seres humanos, estamos separados do mundo ao nosso redor; estamos apartados de algo que está acima de nós, fora de nós ou além de nós (MULCAHY, 2012). Sugere, ainda, que há um mundo preexistente que será representado ou apresentado a nós (TAGUCHI, 2010). No segundo, o foco da investigação muda do indivíduo para os indivíduos em contexto. O conhecimento e a aprendizagem, tomados a partir de um perspectiva coletiva, estão relacionados ao mundo humano/social (MULCAHY, 2012).

Então, esses relatos de aprendizagem profissional também adotam uma postura representacionista (MULCAHY; 2012). Conforme sinalizado por Rosiek e Gleason (2017), a pesquisa interpretativista reconhece a existência de significados reais da experiência do profissional e do aprendiz que os estudiosos podem revelar e representar. Assim, essa postura epistemológica mantém uma fé inabalável na confiabilidade do idioma para capturar adequadamente as nuances sutis das ações gerenciais (CHIA, 2009).

Nessa visão, o conhecimento que é gerado e trocado no desenvolvimento, na aprendizagem gerencial e na formação pode ser compreendido como socialmente construído e historicamente situado (MABEY; FINCH-LEES, 2008). Esse conhecimento é contextual e não generalizável. Contudo, segundo Cunliffe (2008), essa visão ainda objetiva o conhecimento e o toma como algo que pode ser “aplicado” à prática. Em outras palavras, existem práticas linguísticas e discursivas que, quando utilizadas, têm o potencial de tornar os sujeitos organizacionais mais efetivos. Uma

outra concepção sobre o conhecimento relacionado aos processos do DG, AG e FGGE é enfatizada adiante.

3.4 VISÃO DIALÓGICA-PARTICIPATIVA

Os estudos sobre o desenvolvimento gerencial (DG) e a aprendizagem gerencial (AG) que relaciono nesta seção reconhecem a existência de trocas relacionais entre gerentes e outros sujeitos. Eles também valorizam o diálogo como um recurso para a construção de entendimentos compartilhados e a geração de aberturas que podem propiciar novos modos de ser e de agir. A construção de conhecimento ocorre, portanto, entre gestor e seus pares, comunidade e, até mesmo, pesquisador. Essa visão que nomeio como dialógica-participativa reconhece que pesquisador e praticantes constroem conhecimentos através de um processo dialógico.

O termo dialógico indica a qualidade responsiva, espontânea e viva de nossa comunicação e de nossas próprias vidas (SHOTTER, 2008a, 2010b). Dialogicidade, segundo Linell (2009) e Souto (2015), diz respeito à capacidade humana de fazer sentido ou, ainda, aos aspectos da construção de sentido pelo ser humano em várias atividades, envolvendo a percepção-ação, cognição ou comunicação, nas quais o indivíduo interage com os demais.

O diálogo, nesta visão, não sugere uma comunicação benevolente entre iguais para a superação de assimetrias ou o alcance da cooperação e/ou interação aberta entre os participantes (LINELL, 2009). Da mesma forma, ele não se alinha à orientação humanista que transmite a ideia de interação baseada em princípios de compreensão, empatia e escuta ativa (DEETZ; SIMPSON, 2004) nem a uma concepção mais prescritiva (CISSNA; ANDERSON, 2008), que o relaciona a certos comportamentos de falar e ouvir que são (ou não) manifestados e encenados e que podem, até mesmo, ser ensinados. O diálogo é mais bem entendido como uma forma de engajamento na qual os sujeitos atuam e constroem sentidos responsivamente (BAKTHIN, 2010, 2016; LINELL, 2009; SHOTTER, 2008a).

A partir desta visão, a aprendizagem gerencial pode ser vista como uma prática dialógica reflexiva (CORLETT, 2013), um processo complexo e relacional (CUNLIFFE, 2002, 2009, 2014, 2016a). A aprendizagem é um processo único, incorporado e receptivo no qual somos atingidos e nos movemos para mudar nossos modos de ser, falar e agir (CUNLIFFE, 2002). Esta visão assume que os gestores, assim como as demais pessoas, não podem ser vistos somente como indivíduos distintos e separados dos demais sujeitos humanos; eles estão sempre em relacionamento. Reconhecer esta intersubjetividade significa também considerar as implicações do trabalho gerencial e a responsabilidade moral dos gestores (CUNLIFFE, 2011).

Cabe observar que a prática reflexiva, nessa perspectiva, difere da reflexão indicada por Schön (1983) ou Kolb (1984), ou da reflexão crítica de Reynolds (1999). Ela direciona atenção para a forma como nos relacionamos com os outros. Cunliffe (2002, 2009, 2014, 2016a) indica que a reflexividade é fundamental para os gerentes e para a aprendizagem gerencial não só porque ela propõe a desestabilização e o questionamento das maneiras de se relacionar, de atuar, gerenciar e organizar, mas também porque ela traz à tona a responsabilidade ética e moral das nossas ações pessoais e organizacionais. Nesse cenário, Cotter e Cullen (2012) indicam que essa prática de crítica reflexiva procura capacitar os gerentes a localizarem e a cultivarem a virtude, favorecendo a cocriação de suas vidas cotidianas de trabalho.

De forma resumida, as abordagens de pesquisa de DG e AG que adotam uma orientação dialógica-participativa têm como premissas: i) linguagem como ontologia; ii) *knowing* como um processo dialógico de construção de significado; e iii) pesquisa e aprendizagem como prática colaborativa e generativa de construção de conhecimento, que abre caminhos para as novas formas de pensar, agir, se relacionar e ser (e.g., CORLETT, 2013; HERSTED, 2017a, 2018a; HERSTED; MADSEN, 2018; HOLTON; GRANDY, 2016; LARSEN, 2018a, 2018b; LARSEN; MADSEN, 2016; LARSEN; WILLERT, 2017; LARSEN; RASMUSSEN, 2018; RIPAMONTI *et al.*, 2016). No campo da educação, tais especificidades encontram ressonâncias com aquelas dos trabalhos de FCGE desenvolvidos por Hessel (2009) e Leite e Lima (2015).

Então, levando em consideração as problemáticas de conhecimento propostas por Cunliffe (2011), argumento que as produções relacionadas na visão dialógica-

participativa se deslocam do subjetivismo em direção ao intersubjetivismo. Assim, as pessoas e as organizações são vistas em processo de vir a ser. O mundo social é construído, criado e mantido nas interações entre os sujeitos. Desse modo, direciona-se atenção para a linguagem, pois ela é um importante meio de construção da realidade. O conhecimento estará dentro da ação e a ação dentro do conhecimento. As ações e interações são, ambas, implicitamente conhecedoras (um tipo de saber que não é tipicamente teórico) e um meio de criar conhecimento.

Essa abordagem considera que construímos conhecimento sobre o mundo, nossas experiências nele e nossos eus (CORLETT, 2013), “em nossas interações e conversas cotidianas” (CUNLIFFE, 2002, p.37, tradução nossa). Portanto, não há significado que não seja derivado de aspectos do diálogo e do relacionamento (FLETCHER; WATSON, 2007). Por essa ótica, conhecer é um processo emergente e dialógico de criação de sentido que fornece orientações aceitáveis e formas de seguir em frente (CUNLIFFE, 2002, 2008). Por este enquadramento, o sentido de gerenciar pode ser associado à ideia de *managing*. A gestão passa a ser compreendida como uma prática relacional, ética e reflexiva (CUNLIFFE, 2008, 2014).

Para efetivar essa abordagem, em termos metodológicos, muitos trabalhos adotam a pesquisa-ação ou outro tipo de pesquisa colaborativa entre pesquisador e gestores (e.g., HERSTED, 2017a, 2018a; HERSTED; MADSEN, 2018; RIPAMONTI *et al.*, 2016). Com elas, o investigador, fazendo uso de práticas de diálogo, intenciona pesquisar “com” as pessoas ao invés de pesquisar “sobre” elas. Em algumas pesquisas, essa noção é revelada quando a relação entre participante e pesquisador oportuniza a reflexividade do primeiro, ou seja, quando o “encontro” de pesquisa, desencadeado pelo diálogo, gera questionamentos sobre pensamentos e ações do(s) participante(s) em relação às experiências no local de trabalho (GRANDY, 2018).

Essa estratégia metodológica, como mencionado no capítulo anterior, sofre críticas. No ambiente organizacional, especificamente, a divergência de interesses entre organização e funcionários e a existência de conflitos e competição entre grupos compromete o desenvolvimento das ações capazes de gerar mudanças coerentes com o propósito original da pesquisa-ação (LIMA, 2005; MENELAU *et al.*, 2015; THIOLENT, 2014). De forma complementar, Thiollent sinaliza que:

[...] parece-nos importante salientar que a metodologia de pesquisa ação não deveria ser rebaixada a um procedimento de consultoria ou de planejamento qualquer, nem se agregar às práticas triviais, moldados em interesses, ou visões dos agentes limitados ao óbvio: recursos, vantagens imediatas, etc. (THIOLLENT, 2008, p. 6).

Ademais, observa-se que esse processo ainda é muito centrado no pesquisador. Ele é o especialista que define antecipadamente a prática de coconstrução que será desenvolvida por meio do diálogo. O propósito é responder a uma situação ou demanda descrita por terceiros. Com isso, minimiza-se a dificuldade, muitas vezes existente, em declarar o que é “problema”. O processo de definição do problema, conforme observado por Britton (2017), é um processo intrinsecamente complexo, interessado e contestado.

Além disso, as propostas investigativas de colaboração, de cocriação e de participação encontram ressonâncias nas críticas feitas por Ceder (2019) à abordagem predominante de diálogo, cuja concepção, baseada em linguagem humana, silencia seres e coisas não-humanas. Para Ceder, essa concepção é problemática, uma vez que ser humano significa estar com e aprender com outros seres, humanos ou não. Para a autora, as abordagens relacionais de aprendizagem, assim como ocorre na visão dialógica-participativa, centram suas análises nos sujeitos humanos. De acordo com Ceder (2019), as perspectivas intersubjetivas também partem da premissa de um indivíduo entrando no relacionamento para encontrar outro indivíduo, tendo como resultado almejado a transformação deles através do relacionamento. Portanto, a relação não é, de fato, o ponto de partida, mas um lugar para os indivíduos se encontrarem e se transformarem. Ademais, para Ceder (2019), Fenwick e Edwards (2013), Mulcahy (2019) e Sørensen (2009) não se deve desconsiderar a materialidade nos encontros pedagógicos.

Posto isso, cabe pontuar que alguns trabalhos empíricos da abordagem dialógica-participativa exploram noções formuladas por Shotter (2008, 2016), como conhecimento de dentro, poética social e antecipações orientadoras (e.g., HERSTED, 2017a, 2018b; HERSTED; MADSEN, 2018; LARSEN, 2018a, 2018b; LARSEN; MADSEN, 2016; LARSEN; WILLERT, 2017; LARSEN; RASMUSSEN, 2018; RIPAMONTI *et al.*, 2016). Contudo, apesar dessas produções adotarem uma

perspectiva não-representacional, as epistemologias adotadas pelos autores ainda privilegiam os sujeitos humanos e sua linguagem. Com isso, esses trabalhos marginalizam outras entidades, bem como a materialidade relacionada à atividade organizacional e aos processos de aprendizagem, de desenvolvimento gerencial e de pesquisa. Eles desconsideram, assim, outras forças, e não dão o devido reconhecimento à natureza emaranhada das agências.

Na atitude performativa assumida por Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), a materialidade está vinculada aos seres humanos que vivem em processo dialógico, isto é, em relacionamento com outros sujeitos humanos. A materialidade diz respeito à substância semiótica envolvida na expressão exteriorizada e na experiência decorrente desse processo. Baseado em Barad (2007), Shotter (2014b) direciona atenção para os atos agenciais dos corpos das pessoas e para os efeitos mais extensos que ocorrem como resultado dos processos dialógicos. Nesse sentido, as expressões são performativas e não apenas representacionais.

Nessa direção, a articulação dos trabalhos sobre desenvolvimento e aprendizagem gerencial e formação continuada de gestores escolares com as formulações teóricas de Barad (2007, 2017) em conjunto com as proposições de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) pode gerar diferentes *insights* para se pensar a formação voltada aos gestores, em especial, àqueles que atuam em uma unidade de ensino fundamental público, lócus empírico desta tese. Com a articulação dessas contribuições é possível propor um caminho alternativo às abordagens de formação de gestores escolares que adotam como pressupostos fundamentais a agência como uma propriedade exclusivamente humana. Este caminho é sensível à materialidade (CARLILE *et al.*, 2013). Ele reconhece o social e o material como inerentemente emaranhados (BARAD, 2007).

Para Barad (2007, 2012b, 2014, 2017), a agência não é atribuída aos sujeitos individuais. Ela flui continuamente através de práticas e constitui as condições de possibilidade sob as quais o sujeito se posiciona para ser e agir. A sua compreensão performativa desloca o foco das representações linguísticas para as práticas material-discursivas. Através de (re)configurações material-discursivas específicas são promulgados diferentes limites, propriedades e significados. Nessa perspectiva, os

sujeitos não preexistem às suas interações; sujeitos e objetos emergem através e como parte do entrelaçamento intra-ativo.

Tal recorte busca se juntar aos esforços de desenvolvimento de pesquisas que contemplem formas cotidianas e incorporadas de aprender, de fazer sentido e de se relacionar e que, ao mesmo tempo, favoreçam o estabelecimento de espaços de aprendizagem mais democráticos, dialógicos e interativos (BROUSSINE; AHMAD, 2013; CUNLIFFE, 2016a; DESMOND; JOWITT, 2012). Investigações dessa natureza precisam reconhecer que o diálogo é sensível às conjunturas social, política e econômica. Esse corpo de pesquisa deve, ainda, abordar a diversidade de interesses e as tensões que surgem ao longo do processo de pesquisa, bem como o envolvimento do pesquisador no processo (PHILLIPS *et al.*, 2013; PHILLIPS; NAPAN, 2019; PHILLIPS; SCHEFFMANN-PETERSEN, 2019). É necessário considerar também as discussões sobre a materialidade no processo de criação de significado evidenciadas no campo das ciências sociais (BARAD, 2007; DOLPHIJN; VAN DER TUIN, 2012; FOX; ALLDRED, 2017), dos estudos organizacionais (CARLILE *et al.*, 2013; ORLIKOWSKI; SCOTT, 2015) e da educação (FENWICK; LANDRI, 2012; TAYLOR, 2013).

Para nos inserirmos nesse recorte, articulamos as contribuições de Barad (2007, 2017) e de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016). Essa é uma escolha que nos oferece potencialidades, ao mesmo tempo em que exige lidar com as inconsistências entre as ideias dos autores. Chappel *et al.* (2019) esclarecem que as abordagens performativa de Barad (2007, 2017) e a dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010, 2016) adotada por Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) podem parecer incomensuráveis. Isso ocorre tendo em vista a natureza continuamente emergente das fronteiras entre os objetos intra-atuantes, defendida por Barad e a leitura de diálogo por Bakhtin, na qual as vozes preexistem. Entretanto, para Chappel *et al.* (2019), Hetherington e Wegerif (2018) e Carlile *et al.* (2013), as duas linhas teóricas podem ser articuladas uma vez que ambas estão fundamentadas em uma ontologia relacional.

A seguir, discuto a quinta visão de desenvolvimento gerencial e de aprendizagem gerencial e exploro as especificidades e as possibilidades da proposta defendida nesta tese.

4 A ABORDAGEM PERFORMATIVA: ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES

Para evidenciar como o trabalho de John Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) possui ressonâncias com o de Karen Barad (2007, 2017), cabe inicialmente tratar dos interesses que levaram o primeiro a se aproximar da segunda. Shotter era, como lembram McNamee (2017) e Cunliffe (2016b), especialmente interessado nas conexões humanas e nas formas participativas de inquérito em um mundo vivo e com seres encarnados. Shotter formula seus argumentos a partir de “conversações” com autores como Bakhtin (1986), Wittgenstein (1999, 2000), Merleau-Ponty (1984, 1999) e com a própria Barad (2003, 2007).

Entre as ideias formuladas por Shotter (2008a, 2010a, 2010b) está a noção de ação-conjunta. Fundamentado em Bakhtin (1986), Shotter sustenta o argumento de que as nossas ações não são originadas nas nossas mentes e sim nas situações dialógicas nas quais nos encontramos e respondemos de maneira viva e espontânea. Com isso, o autor sugere que as nossas atividades podem ser moldadas tanto pelos nossos planos internos quanto pelas circunstâncias circundantes e, também, pelas ações das outras pessoas. Se é assim, quando alguém age, a atividade não pode ser considerada inteiramente dela, pois, como o autor acima mencionado sugere, os atos da pessoa são parcialmente moldados pelos atos dos outros ao seu redor. É assim que Shotter (2010a, 2010b) nos informa que uma primeira pessoa não atua de forma individual e independente da outra; a segunda, da mesma forma, não responde e age de maneira individual e independente da primeira; as duas agem em conjunto.

Para Shotter (2010a), a ideia de ação-conjunta é relevante porque aborda os desdobramentos dinâmicos e emergentes das nossas trocas dialogicamente estruturadas e, mais especificamente, das possibilidades criativas de novas respostas, tanto para as circunstâncias que se apresentam, quanto para o(s) outro(s). À medida que as pessoas entrelaçam suas atividades com as atividades dos outros e respondem com o que fazem, os resultados dessas trocas podem ser (e na maioria das vezes são) diferentes daquilo que foi desejado. De tal forma, a ação-conjunta tende a produzir resultados não intencionais e imprevisíveis. O autor argumenta ainda que, se conhecemos esta lógica, podemos aprender a participar de forma mais

inteligente e, também, a interagir mais conscientes. Assim, em vez de assumirmos a maneira monológica², podemos reconhecer e assumir um pensar e agir mais dialógico.

John Shotter (2008a, 2010b) também recorre a Bakhtin (2010, 2016) para destacar os aspectos relacional, espontâneo e vivo do diálogo e das nossas ações, bem como da responsividade atuante dos nossos corpos. Os dois trechos da obra de Bakhtin (2010, 2016) relacionados adiante ilustram o caráter dialógico da comunicação e da própria vida tomados por Shotter em suas enunciações.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p.25).

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 348).

A partir dessa concepção, como pontua Hersted (2017b), Shotter assume uma perspectiva de vir a ser, na qual o significado emerge do contato entre os sujeitos. Quando nos comunicamos, inadvertidamente, participamos e afetamos a vida do outro. É através do diálogo que podemos nos abrir para novas oportunidades e convidar novas formas de ver as coisas, novas perspectivas. Da mesma forma, nossa forma de comunicação também pode restringir esse espaço de oportunidades e fechar as aberturas.

No relato da vida social de Shotter (2008a, 2010b), a tarefa que enfrentamos nas relações com aqueles que nos rodeiam está mais relacionada à busca de uma orientação de como seguir do que à resolução de problemas intelectuais, o que ele nomeia como dificuldade de orientação ou dificuldade relacional. Para o autor, tal dificuldade se manifesta em nossas ações práticas, em nossas expectativas

² Forma de expressão que expressa um fluxo de fala em que cada fragmento de enunciado está logicamente ou sistematicamente conectado ao próximo em termos de uma única ordem de conexão existente.

espontâneas e encarnadas sobre o que esperamos das nossas trocas com aqueles que nos rodeiam. O autor evoca o pensamento de Wittgenstein (1999, p. 67), que diz que "um problema filosófico tem a forma: eu não sei mais nada" para sugerir que a nossa tarefa é encontrar um caminho melhor para seguir em meio à diversidade de modos cotidianos de conhecer e de falar.

Shotter (2008a, 2017) fundamenta sua discussão nas proposições de Wittgenstein (2000) sobre as dificuldades de intelecto e de vontade. A primeira diz respeito àquelas situações que são, com a ajuda de teorias, resolvidas por meio do raciocínio. Já a última, bem distinta da primeira, se refere ao nosso modo de orientação corporal em relação a(os) evento(s) do nosso entorno, como o vemos, sentimos, experimentamos e fazemos julgamentos, enfim, como nos relacionamos com eles. Shotter, no entanto, adverte que "essa distinção não é fácil de apreender, pois as diferenças entre dificuldades de orientação e de intelecto não podem ser compreendidas formalmente, só podem ser assimiladas na prática, com critérios práticos" (SHOTTER, 2017, p.14).

De acordo com Shotter (2008a, 2016), há duas maneiras de responder a tais dificuldades. A primeira se dá por meio de uma perspectiva "cientificista". Essa tende a tratar todas as circunstâncias consideradas desorientadoras ou desconcertantes, ou os eventos novos e diferentes, como um problema para nós, isto é, como uma dificuldade da mente ou de intelecto. Na segunda, que é defendida pelo autor, podemos tentar "entrar" nas circunstâncias e eventos, nos relacionamentos dialogicamente estruturados e habitá-los de dentro. Movendo-nos de dentro, podemos sentir algo mais que emerge de dentro de nós. Então, podemos receber indicações de como prosseguir, e, com isso, nos aproximamos da alteridade dos outros e da alteridade circundante. Tal prática possibilita o desenvolvimento de um pensamento com o outro - *witness-thinking*. Shotter (2008a) sugere também que o pensamento com o outro é uma forma de interação reflexiva que envolve se conectar com o outro, suas palavras, suas obras.

Tal sentimento pode emergir a partir de momentos marcantes - *arresting moments* (SHOTTER, 2008a, 2011), noção originalmente desenvolvida com Katz (KATZ; SHOTTER, 1996). Esses autores acreditam que alguns momentos das nossas relações com o mundo nos tocam de uma maneira singular. Tais momentos, que se

desenrolam de forma emergente, apresentam alguma irregularidade que denuncia algo que não tínhamos percebido antes. Eles nos atingem, nos tocam e podem, ao mesmo tempo, nos mover e fornecer uma abertura para a construção de conexões criativas e, provavelmente, de novos significados. Shotter e outros colegas desenvolvem, a partir dessa ideia, uma abordagem de investigação nomeada poética social (e.g., KATZ; SHOTTER, 1996). Os autores a resumem como um conjunto de práticas que pode promover a reflexividade e o desenvolvimento do grupo.

Outra noção de Bakhtin (2008) discutida por Shotter (2008b) foi a polifonia. Metaforicamente, Shotter a apresenta em contraposição à visão de organização como orquestra que, ao seu ver, não destaca as relações dialógicas que ocorrem entre um ou mais agentes que estão em relação. Assim, ele sugere que, ao contrário das formas orquestradas de composição, onde cada voz é simplesmente ajustada harmoniosa e sistematicamente ao todo, as formas polifônicas trabalham musicalmente em termos de duas ou mais vozes melódicas independentes, sendo relacionadas entre si de maneira a se complementarem. Como Cunliffe e Eriksen (2011) pontuam, o trabalho de Bakhtin (2008) mostra a natureza dialógica e heteroglóssica da vida. Assim, os autores explicam que o diálogo está sempre sujeito às forças que simultaneamente unificam e dispersam significados (forças centrípetas e centrífugas). É da interação dessas forças que novos significados e entendimentos emergem. Todavia, tais entendimentos não serão totais, nem fixos e duradouros; eles são dinâmicos e únicos para os indivíduos nos momentos de conversação.

Para Shotter (2008a), é crucial percebermos que há, como sinaliza Wittgenstein (1953), inúmeros tipos de sinais, palavras e enunciados. Devemos, assim, nos atentar para a natureza dinâmica e corporificada do uso da linguagem. Nesse caso, segundo o autor, devemos considerar o tom e o gênero do discurso. O tom emocional-volitivo confere emoção e singularidade à forma de comunicação; possibilita que algo novo possa surgir. Ou, nos termos do próprio Bakhtin (1993, p. 53 e 54), “abre o isolamento e a autossuficiência do conteúdo possível de um pensamento, faz dele um participante de ser-evento único e unitário”. Já os gêneros do discurso se relacionam às diferentes formas de se comunicar: algumas mais simples e imediatas, outras mais complexas e organizadas (BAKHTIN, 2016).

Shotter (2008a, 2016) parece querer chamar a atenção para a forma como as nossas conversas espontâneas se entrelaçam com as práticas que conduzimos no estabelecimento de relações com os outros e com o nosso entorno. As sequências de palavras faladas têm poder não só para dirigir nossa atenção para aspectos previamente despercebidos de nossas circunstâncias imediatas, mas também para despertar antecipações em nós sobre o que pode acontecer em seguida. Isso, para o autor, é importante porque desafia as formas tradicionais de falar e de contar os resultados de nossas investigações.

Shotter (2008a) acredita que os pesquisadores não devem tentar representar um estado dos relacionamentos. Ele sugere que os relatos devem direcionar a atenção dos leitores para as características cruciais da situação maior dentro da qual os eventos de nossa preocupação se desenrolam, indicando possíveis conexões entre coisas que, de outra forma, passariam despercebidas. Nos termos do próprio autor, “eu vou oferecer uma série de declarações instrutivas. Elas fornecem uma narrativa ou uma descrição do que eu sinto que são aspectos cruciais da natureza das trocas conversacionais” (SHOTTER, 2008a, p. 32, tradução nossa).

A intenção de oferecer formas mais práticas e sensíveis para a vivacidade e dinamicidade das ações que ocorrem no fluxo dos eventos é uma preocupação do autor. Ele, no prefácio da versão “revisitada” (SHOTTER, 2008a) de sua obra *Conversational realities* (publicada 15 anos após a primeira edição), afirma que:

[...] agora que eu "me aposentei" da vida acadêmica e passei a trabalhar mais com os praticantes, com pessoas que precisam enfrentar circunstâncias novas e únicas todos os dias e que têm para fazer naquele momento o que lhes parece ser o melhor, me considero mais capaz de apreciar suas necessidades com mais clareza. Então, agora sinto que muito mais precisa ser dito. As reivindicações gerais não são suficientes. A prática não é uma questão de aplicar teorias! [...] central para a nova abordagem mais prática do construcionismo social [...] é um foco na responsividade espontânea e expressiva das formas vivas (SHOTTER, 2008a, p. ii-vi, tradução nossa).

Shotter (2010a) admite que essa abordagem foca nas pessoas como indivíduos capazes de adotar atitudes ou orientações que interferirão na forma como se relacionam com os seus ambientes enquanto se movimentam dentro deles. O propósito é ser capaz, nos termos de Wittgenstein (2000), de saber como ser e seguir

melhor - o que, segundo Shotter, demanda certas habilidades ontológicas, isto é, aquelas habilidades que nos tornam capazes de adotar algum tipo de relação ativa com os nossos entornos. Assim, uma investigação relacional tentará compreender o quanto nós aprendemos a ser enquanto nossos movimentos corporais se entrelaçam com as características particulares de nossos arredores.

Sem se afastar do conjunto dessas propostas, em trabalhos mais recentes, Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) traz à discussão algumas ideias do realismo agencial de Karen Barad (2003, 2007). Com isso, ele reconhece que o mundo não é composto de coisas que interagem; as coisas do mundo são criadas à medida que atuamos no fluxo constante dos acontecimentos. É nas intra-ações que surgem os resultados efêmeros e relacionais que passam a existir materialmente no momento da ação de dois ou mais fios entrelaçados da atividade fluida. As pessoas não são as únicas agências em ação no entrelaçamento com toda a matéria no processo de vir a ser.

As intra-ações, para Barad (2007), designam a natureza inseparável de objetos e agências de observação dentro dos fenômenos. As entidades separáveis que descobrimos como parte dos fenômenos são, portanto, sempre emaranhadas e, ao mesmo tempo, entidades distintas resultantes de nosso procedimento de medição. Essa distinção dentro dos fenômenos é o que a autora considera como separabilidade agencial, ou seja, a condição de objetividade que é encenada dentro do fenômeno através do corte agencial. Assim, a separabilidade agencial é entendida como exterioridade-interior, e não como premissa na separação metafísica.

Em um dos trechos de sua obra, Barad descreve a intra-ação nos seguintes termos:

Uma intra-ação específica (em contraste com a usual “interação”, que presume a existência anterior de entidades independentes/relata) representa uma profunda mudança conceitual. É através de intra-ações agenciais específicas que as fronteiras e as propriedades dos “componentes” dos fenômenos tornam-se determinadas e que particulares conceitos corporizados adquirem significado. Uma intra-ação específica (envolvendo uma configuração material específica do “dispositivo de observação”) opera um corte agencial (em contraste com o corte cartesiano - com sua distinção inerente - entre sujeito e objeto) efetuando a separação entre “sujeito” e “objeto” (BARAD, 2017, p. 20).

Nesta ótica, "matéria e significado não são elementos separados", pontua Barad (2007, p. 3, tradução nossa). A materialidade, conforme explica Barad (2012c), é sempre um dinamismo desejoso, energizado, animado e revigorante. Para Barad (2007), a matéria não é muda ou está mantida à distância; ela é dinâmica e viva. Assim, o relato de Barad (2007, 2017) desafia o entendimento da materialidade como algo dado ou como mero efeito da agência humana. A matéria não se refere à substância fixa, não é dada nem é o mero resultado de diferentes processos: ela é produtora e produzida, generativa e gerada. A dinâmica da intra-atividade relaciona, então, a matéria com um papel ativo na materialização contínua do mundo.

Na sua formulação realista agencial, Barad (2007, 2017) vincula essas ideias com a noção de dispositivo. Para a autora, "os dispositivos desempenham um papel crucial e constitutivo na produção de fenômenos" (BARAD, 2017, p. 21). Eles são práticas agenciais abertas de criação de limites e propriedades de coisas em fenômeno. Os dispositivos são intra-ações/cortes agenciais que operam fronteiras excludentes específicas; são (re)configurações dinâmicas do mundo que produzem diferenças que importam. Para Barad (2007, 2017), o universo é intra-atividade agencial em seu devir. Os fenômenos, por sua vez, são as unidades ontológicas primárias, emaranhamentos/relacionalidades e reconfigurações. "Ser emaranhado não é simplesmente entrelaçar-se com outro, como na união de entidades separadas, mas lhe falta uma existência independente" (BARAD, 2007, p. 19, tradução nossa).

A aproximação entre essas ideias de Barad (2007, 2017) e Shotter (2016) fica clara quando este sugere que, assim como o intrincado sistema de correntes nos oceanos da Terra só existe a partir das relações entre elas, as atividades nas quais nos envolvemos corporalmente não existem em independência do mundo, mas antes da sua mistura nele. Para Shotter (2016), precisamos entender a vivência de todas as coisas como sendo os redemoinhos ou estabilidades dinâmicas que surgem criativamente de dentro de fluxos de atividades inicialmente desordenadas. Nosso ser emaranhado não é simplesmente uma questão de nos misturarmos como entidades separadas com os outros e com as outras coisas ao nosso redor, pois nos falta uma existência independente (SHOTTER, 2014b).

Para Cunliffe (2016b), a ideia de intra-ação de Barad (2003, 2007) adotada por Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) indica que os significados ocorrem no fluxo de atividades, a cada momento, em que objetos e sujeitos se relacionam entre si. De fato, como observa Hersted (2018b), Shotter (2008a) é preocupado com o emergente, o situacional e com a nossa comunicação e movimentação no mundo fluido e em constante movimento. Barad (2007, 2017), especificamente, nos mostra que podemos parar de pensar em atividades que ocorrem entre entidades autônomas já existentes. Ela sugere o direcionamento do nosso pensamento para as intra-ações, a nossa participação e ação de dentro do fluxo de processos agenciais que ainda se desdobram e se desenvolvem.

No relato performativo de Barad (2007, 2017), nesse fluxo de processos agenciais, a agência não está vinculada à intencionalidade ou à subjetividade humana. Ela também não é um atributo dos sujeitos ou dos objetos, os quais são construídos por meio de práticas específicas. Tampouco ela implica na ressignificação ou em outros tipos específicos de movimento sociais. Para Barad, "agência não é um atributo, mas uma contínua reconfiguração do mundo" (BARAD, 2007, p 141, tradução nossa). Na abordagem proposta pela autora, a prestação de contas vincula-se às possibilidades de reconfiguração de aparatos material-discursivos de produção corporal, incluindo as articulações e exclusões de limites gerados por essas práticas (BARAD, 2007).

No entendimento de Shotter (2013), essa abordagem revela o processo de produção de um mundo rico, com ações em desdobramento, no qual o processo dialógico acontece. É dentro do fluxo que as coisas surgem em nossas relações com o nosso entorno, existindo apenas como estabilidades dinâmicas ou relacionalidades. Assim, ao invés de termos vida e linguagem dentro de nós, temos nossas vidas e linguagem dentro de nossas relações vivas com o nosso entorno, ou seja, dentro do fluxo de atividade que se desdobra continuamente ao nosso redor. É dessa maneira que se realiza o entendimento de Barad (2007) de que, ao invés de interações, nos envolvemos em intra-ações, nas quais encontramos coisas acontecendo conosco tanto quanto fazemos as coisas acontecerem em nosso entorno, como observam Storch e Shotter (2013).

Para abordar esse envolvimento, a abordagem dialógica de Shotter (2010a, 2014b, 2016) privilegia a linguagem. Mas, deve ficar claro que a concepção de linguagem adotada está associada à produção de significados a partir de práticas discursivas complexas. Na abordagem performativa de Barad (2007, 2017), o significado não pode ser entendido como uma propriedade de palavras isoladas ou de grupos de palavras. A condição semântica dos conteúdos não é alcançada através de pensamentos ou performances de agentes individuais, mas por meio de determinadas práticas material-discursivas. As práticas material-discursivas são (re)configurações específicas do mundo e, nesse ínterim, Barad (2007) argumenta que elas definem o que contam como declarações significativas. Na abordagem da autora, materialidade e significado são repensados em termos de intra-atividade.

De maneira correlata, Shotter (2013) entende que a forma como vemos, escutamos, fazemos sentido, falamos, etc., são práticas resultantes do entrelaçamento de alguns dos nossos processos corporais com os do mundo material. Nesse sentido, para Shotter (2013), a matéria importa. Ele recorre a Merleau-Ponty (1999) para discorrer sobre a materialidade corporal do pesquisador e seu papel na gênese da pesquisa. Na leitura de Shotter (2010a), nosso corpo, na medida em que nos movemos, e na medida em que é inseparável de uma visão do mundo, é uma condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas de todas as operações expressivas e de todas as visões adquiridas que constituem o mundo cultural. Então, é o atendimento às particularidades das circunstâncias nos nossos atuais modos de agir e as respostas corporais àqueles com os quais temos contato vivo que nos permite dialogar com o mundo, dando origem à criatividade imanente.

Assim, Shotter assume uma atitude performativa, e não representacional, em relação às nossas ações, bem como nossas investigações. Isso, segundo Shotter (2013), sugere que a importância de nossa pesquisa não está vinculada necessariamente aos achados do estudo. Ela deve ser avaliada em relação ao que aprendemos, ao que podemos incorporar ao longo do caminho para produzi-la. Ademais, uma compreensão performativa de práticas científicas, em consonância com o pensamento de Barad (2007, 2017), sugere que até mesmo nossos enunciados fazem algo sobre a substância do sistema nervoso do público, assim como o nosso.

Shotter (2014b) indica que a formulação realista agencial de intra-ação de Barad (2007) direciona nossa atenção para os atos agenciais dos corpos das pessoas e para os efeitos mais extensos que ocorrem como resultado. Para o autor, a materialidade - da nossa experiência e da nossa substância semiótica envolvida em nossa expressão exteriorizada - indica que todas as nossas expressões são performativas, não apenas representacionais.

Para Lock (2016), reconhecer a intra-ação implica assumir que as pessoas não são tomadas como indivíduos dados que interagem entre si; elas existem como potências dentro do campo de sua intra-ação que será operada. Cunliffe (2016b), Lock (2016) e Strong (2016) corroboram esse entendimento indicando que a noção de intra-ação se conecta também com a ideia de ação-conjunta de Shotter, para a qual as características da agência humana e dos eventos mundanos devem ser equivalentes. Nessa direção, Carlile *et al.* (2013) indicam que Shotter (2013) parte de uma ontologia relacional de processo, entendendo que as coisas, especialmente as vivas, não estão feitas, nem são entidades com existência independente; elas estão sempre em formação e existem apenas como estabilidades dinâmicas formando relações mutáveis com o ambiente. Para esses autores, Shotter (2013) está particularmente interessado na materialidade corporal e no seu papel em relação à gênese da novidade.

Essa visão de pesquisa reforça a ideia de que o pesquisador não é um observador distante ou promotor e analista de práticas dialógicas. Ele está enredado e é realizado através destas práticas (e da pesquisa). A aprendizagem e o conhecimento na pesquisa vêm do envolvimento material direto dele com o mundo do qual faz parte. A criação e o surgimento de resultados são processos efêmeros e relacionais, processos únicos que existem materialmente apenas no momento da ação intrínseca de dois ou mais fios entrelaçados da atividade fluida.

Embasado em Barad (2007), Shotter (2014a) sugere que nossos pressupostos humanistas atuais, de que certos eventos no mundo ocorrem como consequência de ações, escolhas, intenções e pressuposições humanas, precisam ser repensados, bem como as atribuições que fazemos “após o fato” em relação aos resultados de eventos intra-ativos. Shotter destaca que as formulações de Barad nos levam a

reconhecer que nem mesmo nossos corpos podem simplesmente tomar seu lugar no mundo. Eles não estão situados ou localizados em ambientes específicos. Em vez disso, ambientes e corpos são coconstituídos intra-ativamente. Nesse sentido, Shotter nos alerta:

Como podemos pensar de dentro do fluxo, de uma maneira que seja levado em conta os possíveis efeitos dos eventos, foco de nossa preocupação, no ambiente circundante? Isso nos remete à ideia de corte agencial, de Barad (SHOTTER, 2013, p. 41, tradução nossa).

Nesse âmbito, Barad (2007) argumenta que cada corte agencial produz um fenômeno diferente e isso implica em questões de responsabilidade. Para a autora:

[...] Uma vez que diferentes cortes agenciais materializam diferentes fenômenos - diferentes marcas nos corpos -, nossas intra-ações não apenas afetam o que conhecemos e, portanto, demandam uma ética do saber; em vez disso, nossas intra-ações contribuem para a materialização diferencial do mundo (BARAD, 2007, p.178, tradução nossa).

Segundo Shotter (2014b), as discussões propostas por Barad (2007) nos mostram que é necessário pensarmos sobre como podemos fazer diferentes cortes, em distintos pontos no tempo, com propósitos diversos em vista. Isso direciona nossa atenção e ação para as diferentes características de dentro dos fenômenos que se desdobram diante de nós. De acordo com Shotter (2016), nós precisamos entender como podemos realizar os movimentos mentais adequados em direção ao nosso entorno com expectativas específicas e subjetivas para atender aos aspectos objetivos e, dentro deles, sobre o qual pretendemos agir.

No entendimento de Shotter (2013), os limites claros exibidos no fluxo de fala determinados por uma mudança de falantes também podem ser entendidos como cortes agenciais, já que os relatos não preexistem às relações; em vez disso, as relações, dentro dos fenômenos, surgem através de intra-ações específicas. Assim, nossas elocuições não são unidades convencionais impostas dentro do fluxo da fala, mas unidades reais no sentido em que os falantes (e ouvintes) sabem quando um enunciado, não importa quantas pausas e silêncios possam existir em seu

desempenho, foi concluído. Eles são, nos termos de Barad (2007), resoluções locais, e isso claramente os deixam abertos a um maior escrutínio.

É nesse sentido que Shotter (2014a, 2016) nos indica que devemos entender que os “objetos” e “interesses” de nossas investigações surgem por meio e dentro de intra-ações. A produção deles ocorre nos cortes agenciais que fazemos com base nas expectativas orientadoras (frequentemente influenciadas linguisticamente) com as quais saímos para atender ao que está acontecendo em nosso entorno. Não somos agentes separados, mas partes participantes capazes de estabelecer certos limites em relação ao que nos interessa de uma maneira ou de outra dentro de um todo indivisível, contínuo e em desdobramento.

Cunliffe (2016b) entende que o uso da noção de intra-ação por Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) nos leva à outra ideia do autor, que é potencialmente transformadora: *knowing from-within*. Para Shotter (2008a, 2016), este seria um tipo de pensamento que ocorre de dentro de um fluxo particular para o qual nos abrimos e somos "movid" por ele. É um conhecimento encarnado ou sensível, uma prática-moral. *Knowing from-within* não é, portanto, um conhecimento de representação. É uma compreensão prática construída no contato vivo e interativo com a vida do outro, seus enunciados, suas expressões corporais. Tal conhecimento é também um saber de como ser, que é contextualizado em grupos particulares, fundamentado em práticas culturais/linguísticas, e que influencia o que experimentamos como "ordinário" (CUNLIFFE, 2016b).

Nessa direção, Barad (2007) defende que os processos de conhecimento (*knowing*) não ocorrem com uma postura de distanciamento e de representação, mas a partir de um envolvimento material direto com o mundo. O processo de conhecer é uma prática material de engajamento como parte do mundo em seu diferencial devir. Assim, em sua elaboração de performatividade - material, natural e pós-humanista - a autora reconhece e leva em conta o dinamismo da matéria. Ela questiona o excepcionalismo humano ao mesmo tempo em que reconhece o nosso papel e responsabilidade na constituição e posicionamento diferencial em relação às demais criaturas - não humanas, vivas ou não. Sua abordagem atribui à natureza historicidade e um senso de agência, colocando em questão divisões como cultura e natureza. A proposta de

Barad (2007, 2017) traz para o primeiro plano as práticas por meio das quais as pessoas são posicionadas no centro da criação de significado e através das quais as fronteiras diferenciais de todos os corpos são estabilizadas e desestabilizadas. Na sua abordagem, ontologia e epistemologia não estão separadas.

Essas proposições de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) e de Barad (2007, 2017) discutidas até aqui indicam caminhos que contribuem para o estudo e a discussão dos processos de conhecimento em diferentes campos. Nesta tese, proponho sua aplicação para ampliar o entendimento sobre a formação de gestores, mais especificamente de gestores escolares. Para isso, foram utilizadas as proposições de Shotter e de Barad que caracterizam uma abordagem performativa.

Com base nessas contribuições, eu argumento que as formulações de Barad (2007, 2017) podem favorecer o descentramento do sujeito humano e da linguagem - foco das abordagens dialógicas, direcionando a atenção para o que as práticas material-discursivas produzem. O entendimento performativo proposto pode, ainda, explorar as marcas desses eventos nos corpos dos sujeitos, bem como na gestão, na escola e no próprio processo de produção da minha tese. Assim, defendo que a abordagem performativa revela a produção de forças material-discursivas que coemergem no e por meio das intra-ações, sem omitir os mecanismos de poder relacionados aos campos da educação e da gestão. Para embasar minha proposição, a tese foi articulada empiricamente por meio das trilhas metodológicas, que serão apresentadas a seguir.

5 TRILHAS METODOLÓGICAS: CONFIGURAÇÃO E ESPECIFICIDADES DO DISPOSITIVO DE PESQUISA

Neste capítulo caracterizo a pesquisa, o campo de investigação e os aspectos metodológicos da investigação e discuto os processos que emergiram à medida em que me inseri nele. Na perspectiva performativa defendida nesta tese, os fenômenos não podem ser assumidos de forma independente do processo de pesquisa. Investigadora e dispositivo de pesquisa fazem parte do processo no qual o mundo em seu devir intra-ativo se torna inteligível. A investigação é, em si, uma prática intra-ativa de criação de limites provisórios que resolve a indeterminação dos emaranhados e, ao mesmo tempo, altera os limites e propriedades deles.

Isso significa reconhecer que esta tese é uma parte do corte decretado pelo arranjo material mais amplo do qual sou uma parte. São esses agenciamentos intra-ativos que ajudam a separar e a conectar reuniões particulares de práticas material-discursivas sobre escola, educação, gestão e formação, como as que eu relaciono neste trabalho. Por esta ótica, tanto a escola, suas gestoras e sua gestão, quanto a pesquisa e eu nos tornamos e nos transformamos na relação com os dados, teorias, metodologia, questão de pesquisa, entidades, sujeitos e assim por diante.

Na próxima seção, abordo o Sistema Municipal de Ensino Público de Vitória (ES), que foi o ponto de partida da investigação, para em seguida relacionar, mais especificamente, intra-ações do corte agencial conjunto que ajudaram a delimitar os o *design* desta pesquisa de doutorado.

5.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO, DELIMITAÇÕES E JUSTIFICATIVAS

A investigação empírica desta tese foi desenvolvida no âmbito do Sistema Municipal de Ensino Público de Vitória (ES). Esse município, que é a capital do estado do Espírito Santo, possuía, em 2017, uma população estimada de 363.140 habitantes, sendo 63.120 deles pertencentes à faixa etária de 0 a 14 anos (IBGE, 2018). Seu

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal/2010 (IDH-M) e seu Produto Interno Bruto/2015 (PIB) *per capita* eram, respectivamente, 0,845 e R\$ 64.744,84 (IBGE, 2018).

Optei pela rede de Vitória como lócus de pesquisa, com um recorte na educação fundamental, para analisar como uma abordagem performativa pode discutir o cotidiano da escola e oferecer contribuições para a formação continuada de gestores escolares. Essa escolha é justificada em virtude do seu pioneirismo regional. Peixoto (2015) relata que o município foi o primeiro no cenário educacional espírito-santense a constituir seu sistema próprio de ensino. Isso ocorreu nos primeiros anos de vigência da nova LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para esse autor, a instituição de um sistema municipal é opcional, pois,

[...] não obstante a LDB/1996, no art. 8º, especificar que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), o art. 11, § único, admite que “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996) (PEIXOTO, 2015, p. 26).

Soma-se a esse fato o histórico relatado por Oliveira (2005). Ela identifica a implementação, no início dos anos 1990, de iniciativas de gestão democrática na rede, como a gestão colegiada/conselhos escolares e a escolha direta de diretores pela comunidade escolar. O relato da autora evidencia também que, na primeira metade dos anos 2000, houve a criação de um setor formal na Secretaria de Educação (Seme) para planejar e coordenar ações formativas. Foi a partir desse período que ocorreu a sistematização de um política municipal de formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, escolhi o ensino fundamental pelas especificidades da escola e da gestão nesse nível da educação básica. No ensino fundamental há um arranjo diversificado de atendimento aos estudantes. Os gestores escolares dessa etapa do ensino precisam estabelecer articulações com uma grande quantidade de atividades estruturadas para o ensino formal. Eles também necessitam lidar com um corpo docente de especialistas. Nesse nível da educação básica há testes em larga escala que geram índices para a escola e o sistema. É nessa etapa que o estudante passa a

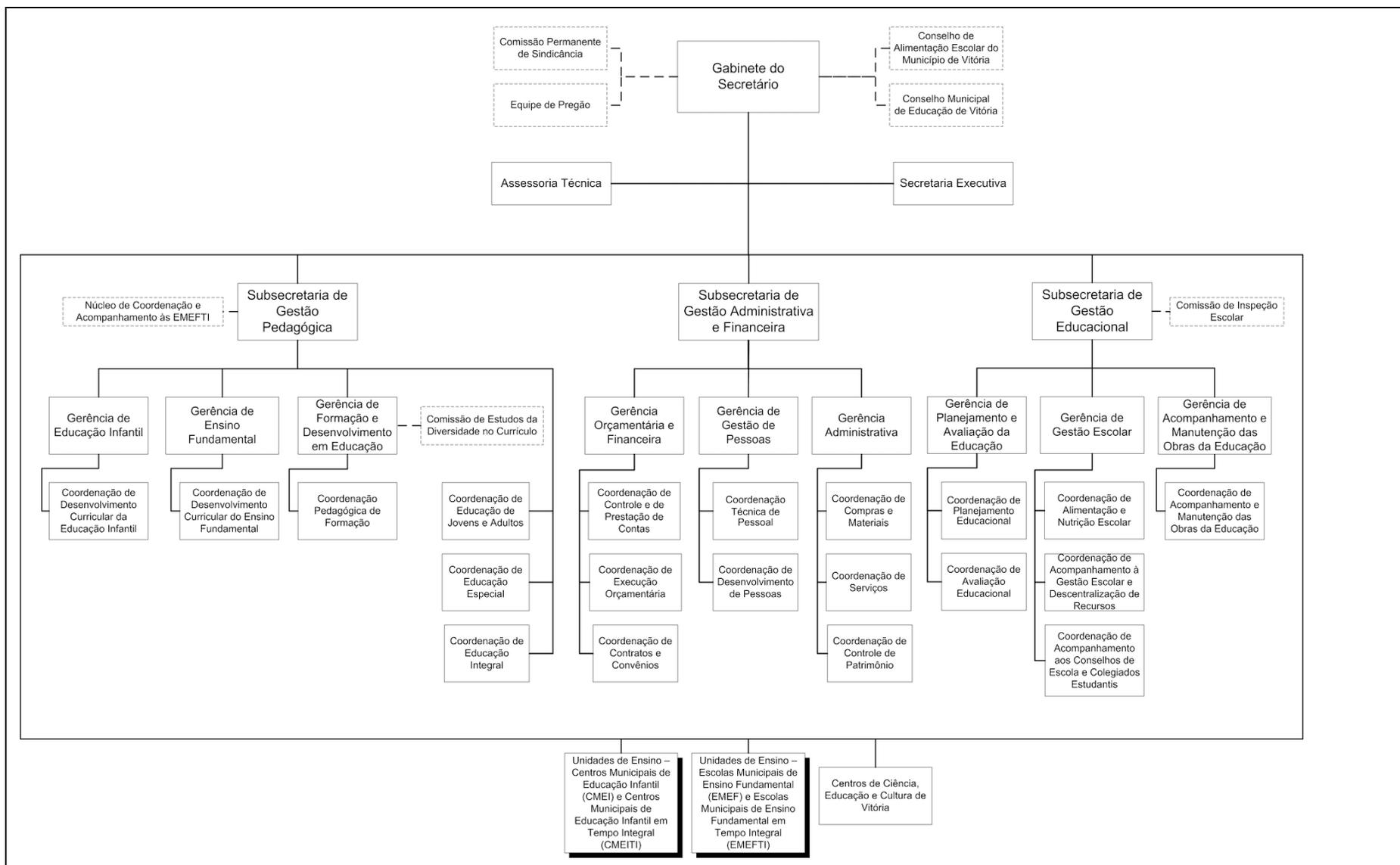
maior parte da sua vida escolar. A escola de ensino fundamental é a responsável pela oferta de formação escolar elementar e indispensável para as etapas seguintes.

No que refere à caracterização do município, cabe ainda observar que em Vitória, o sistema de ensino foi instituído em 1998 por meio da Lei Municipal nº 4.747, sendo, então, compreendido pelos seguintes componentes:

- I - As escolas oficiais de ensino fundamental mantidas pelo Poder Público Municipal, nas modalidades regular, educação de jovens e adultos e educação especial;
- II - Os Centros de Educação Infantil mantidos pelo Poder Público Municipal;
- III - As instituições de educação infantil instituídas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV - Os órgãos municipais de educação:
 - a) Secretaria Municipal de Educação;
 - b) Conselho Municipal de Educação (VITÓRIA, 1998, p. 2).

De acordo com a referida normativa, a Seme é o órgão incumbido de contribuir para a formulação do plano de ação municipal, de viabilizar a execução da política de educação, de garantir a prestação de serviços municipais de educação, dentre outros. Em termos atuais, a Seme possuiu uma estrutura organizacional composta de 37 unidades administrativas. A sua forma de organização e a descrição das atribuições de cada unidade é regulamentada pelo Decreto Municipal nº 17.015, de 02 de maio de 2017 (VITÓRIA, 2017a). O organograma da Seme é apresentado na Figura 1.

Figura 1- Organograma da Secretaria de Educação de Vitória



Fonte: Vitória (2017a, p. 11).

À Seme estão vinculados 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), sendo que os primeiros são escolas que atendem crianças com idade entre seis meses a cinco anos e as EMEFs são unidades de ensino que ofertam turmas do 1º ao 9º ano. De acordo com a Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação da Seme, havia, no último trimestre de 2017, um total de 43.349 estudantes matriculados na rede pública municipal, dos quais 17.176 estavam vinculados aos CMEIs e 26.173 às EMEFs (VITÓRIA, 2017d, 2017e).

É pertinente destacar que, no município de Vitória, o processo de escolha de diretores escolares dos CMEIs e das EMEFs ocorre por meio de eleição direta desde o ano de 1992. Cabe observar que, apesar de estar vinculada ao modelo de gestão democrática, princípio orientador da gestão das escolas públicas brasileiras, a seleção de diretores por meio de eleição com participação da comunidade escolar ainda não é amplamente adotada. De acordo com os dados do Censo da Educação de 2019, apenas 6,58% dos diretores de escolas públicas foram selecionados dessa forma (INEP, 2020).

No processo seletivo da rede de Vitória, realizado em 2017, puderam se candidatar à função gratificada de diretor de uma unidade de ensino do município aqueles(as) profissionais que atenderam aos seguintes critérios (VITÓRIA, 2017b):

- I- pertencer ao quadro efetivo do magistério público municipal de Vitória ou integrar idêntico quadro no governo estadual, desde que com atuação na Rede Municipal de Ensino de Vitória, por ocasião do processo de municipalização de que trata os convênios efetivados com a Prefeitura Municipal de Vitória, comprovado por Declaração emitida pela SEME, pela Secretaria Municipal de Administração – SEMAD ou pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU;
- II- ter formação obtida em curso de licenciatura plena na área da educação;
- III- ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício na Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória;
- IV- apresentar certidão negativa de débitos de tributos e contribuições Federais, Estaduais e Municipais;
- V- apresentar declaração de aptidão para movimentação bancária;
- VI- apresentar declaração fornecida pela Secretaria Municipal de Educação, atestando que não possui irregularidade comprovada com a utilização de recursos públicos;

- VII- apresentar declaração fornecida pela SEME que indique o exercício ou não da Função Gratificada de Diretor nos últimos seis anos;
- VIII- apresentar declaração de conhecimento das atribuições dos diretores, conforme a legislação vigente.
- IX- comprovar a participação, com frequência mínima de 75%, na formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação a todos(as) os(as) interessados(as) em candidatar-se ao pleito eleitoral.

Com relação aos colegiados extraescolares do sistema de educação de Vitória, cabe pontuar que o Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev), relacionado na Lei nº 4.747/98 como entidade constituinte do sistema, tem caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do município (VITÓRIA, 1998)³. Além dele, há na Rede outros dois tipos de conselhos: o Conselho de Alimentação Escolar (Leis Municipais nº 5.510/02, 6.786/06 e 8.371/12) e os Conselhos de Escola (Lei Municipal nº 6.794/06). Esse último é constituído em cada unidade de ensino público municipal, sendo composto por representantes eleitos dos vários segmentos da comunidade escolar (magistério, servidor, pais, aluno a partir de 10 anos de idade e comunidade), além do Diretor da unidade de ensino. O Conselho de Escola tem as atribuições de conduzir o processo de eleição do Diretor, de “elaborar, deliberar e fiscalizar o plano de aplicação das verbas destinadas à Unidade de Ensino, a partir das assembleias dos segmentos” (VITÓRIA, 2006, p. 5), dentre outras.

Vitória também possui um sistema de avaliação próprio caracterizado como “um espaço permanente de avaliação e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem e de gestão de educação do Município” (VITÓRIA, 2010). Instituído em 2010 pela lei nº 8.051, o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (Saemv) tem os seguintes princípios:

³ Os artigos Art. 3º, 4º, 9º, 10, 11 e 12 da Lei nº 4.746/98 foram alterados pela Lei Municipal 7.124/07.

- I – a democracia como norteadora dos processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de avaliação para o desenvolvimento, apreensão e reflexão sobre os saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais, culturais e históricos, com vistas à qualidade social da Educação;
- II – o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos processos sobre o produto;
- III – a articulação entre a avaliação formativa e os indicadores de qualidade;
- IV – o foco nos impactos das desigualdades sociais e regionais, nos contextos culturais, na formação e na qualificação de professores, em suas condições de trabalho, nas condições de infraestrutura e equipamentos das Unidades de Ensino, nos projetos político-pedagógicos, nas práticas pedagógicas e no rendimento escolar dos alunos;
- V – a articulação entre o planejamento, a gestão, a pesquisa e a avaliação de políticas que garantam o atendimento educacional no Município de Vitória, promotora de uma justiça social que possibilite a todos o acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada;
- VI – a valorização de um espaço público para problematizar a qualidade da educação, no Município de Vitória, estimulando a construção de saberes e práticas refletidas e contextualizadas e o controle social das políticas públicas para a Educação (VITÓRIA, 2010).

Nessa direção, o foco da tese na formação do gestor de unidades de ensino público fundamental do sistema de Vitória é justificado também pelas peculiaridades desse sistema - gestão democrática e relativa autonomia em relação ao sistema que integra, envolvimento da equipe e da comunidade escolar (PEIXOTO, 2015; POUBEL; JUNQUILHO, 2015; VARGAS; JUNQUILHO, 2013), bem como pelas particularidades do cotidiano da gestão - complexidade, pluralidade, ambiguidade e dinamismo - nesse tipo de organização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; LÜCK, 2011).

Nesse locus, a gestão democrática, princípio da educação pública brasileira, prevê a participação dos vários atores da comunidade escolar (professores, comunidade, alunos, etc.) e impõe, ao mesmo tempo, desafios ao trabalho gerencial. O diretor é quem responde formalmente pela gestão da escola. No entanto, a sua ação precisa estar vinculada aos demais gestores, bem como às instâncias colegiadas de caráter deliberativo, como o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, e aos diversos processos participativos previstos, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico.

5.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEME - PMV

A formação continuada é reconhecida como eixo estruturante da política educacional do município de Vitória (VITÓRIA, 2016, 2018b), sendo compreendida como:

[...] todo processo que envolve uma ação intencional dos sistemas de ensino, com oferta de cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação ou após ingresso como profissional da educação, ou, ainda, como a oferta de forma mais ampla e genérica, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional dos que atuam na educação (VITÓRIA, 2018b, p. 7).

Esse processo prevê uma formação em gestão escolar para os servidores efetivos do magistério municipal, pré-candidatos a função gratificada de diretor(a). O propósito dessa ação formativa é “proporcionar aos pré-candidatos à direção das unidades de ensino da capital discussões e reflexões que permitam situá-los nos processos pertinentes à gestão da escola pública” (VITÓRIA, 2017c, s/p). Em 2017, essa formação abordou temáticas como a gestão pedagógica, o planejamento e a avaliação educacional e a ética no serviço público, entre outras. A participação nessa formação, com frequência mínima, foi um dos critérios que o interessado em se candidatar ao pleito eleitoral precisou comprovar (VITÓRIA, 2017b).

A formação continuada voltada aos gestores escolares em exercício é evidenciada como um instrumento importante para o desenvolvimento das práticas de gestão das escolas “à medida que proporciona o aprofundamento de estudos, a troca de experiências e saberes acerca da gestão da escola pública e dos processos afetos à educação e à garantia do direito à aprendizagem dos estudantes” (VITÓRIA, 2018a, p. 2). O documento que sintetiza a proposta de formação para o triênio 2018-2020 descreve que o propósito principal dela é “qualificar gestores(as) na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com **qualidade socialmente referenciada**” (VITÓRIA, 2018a, p. 5, grifo nosso).

No campo educacional, a qualidade socialmente referenciada é parte de uma discussão mais ampla que problematiza o conceito de qualidade da e na educação (e.g., DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2009). Para Faria (2009), essa expressão e outras correlatas, como ensino de qualidade social, qualidade social da educação ou educação socialmente responsável, são utilizadas para sintetizar “projetos educacionais radicalmente comprometidos com uma sociedade” (FARIA, 2009, p. 489). Para a autora, tais descritores visam, assim, demarcar uma lógica de qualidade distinta daquelas predominantes nos campos da economia e da administração. Essa é a concepção de qualidade defendida em instâncias de debate da educação, como a Conferência Nacional de Educação (ALVES; ASSIS, 2017).

O programa de formação continuada de gestores da rede de Vitória intenciona especificamente:

- Promover ações que potencializem os(as) gestores(as) escolares a refletirem sobre a gestão democrática e o desenvolvimento de práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar;
- ampliar a capacidade de analisar e mediar conflitos, elaborar e desenvolver projetos;
- promover aprofundamentos teórico-metodológicos abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, enquanto elementos presentes no contexto escolar (VITÓRIA, 2018a, p. 5).

Para tal, a proposta foi estruturada em três módulos de estudo, com oito temáticas. A metodologia adotada prevê encontros presenciais com a realização de palestras, mesa de diálogos e relatos de experiência e, também, atividades a distância propostas no ambiente virtual VixEduca (Figura 2). A carga-horária média dos módulos é de 18 horas (VITÓRIA, 2018a).

Figura 2- Tela inicial da plataforma VixEduca

Formação Continuada das/os Gestoras/es das Unidades de Ensino

Página inicial > FORMAÇÕES SEME CENTRAL - 2018 > FORMAÇÃO DAS/OS GESTORAS/ES - 2018/2019 > Formação das/os Gestoras/es - 2018

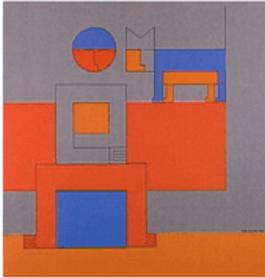
Esconder o bloco Navegação

NAVEGAÇÃO

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Curso atual
- Formação das/os Gestoras/es - 2018
- Participantes
- Badges
- FORMAÇÃO CONTINUADA DAS/OS GESTORAS/ES DAS UNIDADES...
- Perfil e apresentação das/os Gestoras/es
- I Módulo - Escola e Comunidade: Como articular a f...
- II MÓDULO - Vivir, conviver e aprender na Escola: ...
- Meus cursos

FORMAÇÃO CONTINUADA DAS/DOS GESTORAS/ES DAS UNIDADES DE ENSINO



Obra de Dionísio del Santo - 1964

Esta formação tem como objetivo geral qualificar gestores(as) que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade socialmente referenciada.

- [Biografia de Dionísio del Santo - Pintor Capixaba](#)
- [Programação da Formação](#)

Perfil e apresentação das/dos Gestoras/es

Prezadas(os) participantes(es), é com muita alegria que acolhemos tod@s vocês na *Formação Continuada para Gestoras(es) das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória.*

Ao acessarem a *Plataforma Vixeduca* atualizem seu perfil, acrescentando dados que acharem pertinentes e também insiram uma foto.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O primeiro módulo, denominado “Escola e Comunidade: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?” contempla estudos e reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação, a Avaliação Institucional, o Conselho de Escola (VITÓRIA, 2018a) e uma atividade relacionada ao Projeto Político Pedagógico a ser elaborada no ambiente virtual de aprendizagem (Quadro 3).

Quadro 3- Relação de temas e atividade do eixo temático 1

Temas	Atividade proposta na plataforma VixEduca
Projeto Político Pedagógico: construção, revisão, resignificação na perspectiva do Currículo e das Diversidades.	<p>1. Leitura do texto Projeto Político Pedagógico (VASCONCELLOS,1995)</p> <p>2. Considere as pontuações do autor sobre elementos constitutivos de um Projeto Político Pedagógico (PPP) e reflita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como avalia o PPP da escola onde atua como diretor/a escolar? - É um documento que contém os elementos que Vasconcellos enumera? - Caso haja questões que precisem de aprofundamento e/ou reelaboração, o que poderia ser feito no sentido de aprimorar o documento? O que é possível fazer junto às/aos profissionais, estudantes e famílias no sentido de resignificar e atualizar o PPP? - Caso a escola não tenha elaborado o PPP, você avalia a possibilidade de promover sua construção? De que forma isso poderia ser realizado?
Organização Curricular, Plano de Ação e Projeto Institucional: conceito e elaboração, objetivando promover a aprendizagem das crianças, dos(as) estudantes e a sua permanência na escola	<p>3. Sistematizando: Imagine que você, como gestor/a, precise convencer/apresentar reflexões sobre a importância do PPP para a comunidade escolar. Para isso, produza um texto com argumentos que reafirmam a necessidade de construção e/ou reelaboração do PPP na escola onde atua. Oriente-se pelas pontuações apresentadas por Vasconcellos e pelas questões propostas acima. Seu texto deve conter no mínimo duas páginas (fonte tamanho 12, espaçamento 1,5), com os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Título (centralizado) - Identificação do/a autor/a (alinhado à esquerda) - Introdução (pode situar o contexto escolar, se há PPP, como foi elaborado, o que contém...) - Argumentos que contribuam para justificar a necessidade/importância do PPP da escola - Proposições metodológicas para a construção/reelaboração do documento - Considerações finais - Referências
Avaliação Institucional: como promover coletivamente o acompanhamento e a avaliação na/da Unidade de Ensino?	

Fonte: Adaptado de Seme (2018a).

Cabe pontuar que o processo formativo previsto para o tema 3 foi reestruturado para contemplar os representantes do conselhos de escola eleitos para o triênio 2019-2021. Esse encontro foi conduzido pelas Subsecretaria de Gestão Educacional, Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação e Coordenação de Avaliação Educacional.

O segundo módulo “Viver, conviver e aprender na Escola: a ação protagonista dos diferentes “sujeitos” na Unidade de Ensino foi iniciado no final de 2019, com a realização do primeiro encontro relacionado ao tema Educação em tempo integral e currículo integrado: o direito à aprendizagem e a responsabilidade social”.

O tema dois previsto no programa, bem como o terceiro módulo, não foi realizado. Todas as atividades educacionais presenciais da rede de ensino público de Vitória foram suspensas no ano de 2020 com a situação de emergência em saúde pública, decorrente da pandemia do novo coronavírus. Os esforços da Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação da Secretaria de Educação foram direcionados para a implementação do ambiente virtual de ensino do município, o Portal AprendeVix. Em 2020, a Seme promoveu encontros virtuais para a apresentação da plataforma e oficinas não presenciais com os profissionais do Ensino Fundamental, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Infantil (VITÓRIA, 2020).

Além dessas formações descritas, a Seme presidiu, às vezes de forma conjunto com Gerências e Coordenações de outras pastas, uma série de oficinas e reuniões com o propósito de prestar informações técnicas fundamentais para os gestores. O ciclo de reuniões com os diretores (janeiro de 2018), a formação sobre controle do patrimônio (setembro de 2018) e as oficinas de controle e organização financeira para profissionais da Educação (maio de 2019) são alguns exemplos dessas atividades.

Uma breve análise do programa do curso e das atividades desenvolvidas remetem a uma concepção predominante de aprendizagem como aquisição, fazendo uso da reflexão com o sentido próximo daquele formulado por Schön (1993). Essa perspectiva é centrada no profissional gestor. Essa apreciação encontra ressonância naquelas formuladas por Módolo (2018). Os resultados da análise empreendida pelo autor sobre os impactos da política de formação continuada da Seme (triênio 2015-2017) na aprendizagem gerencial, a partir do ponto de vista dos diretores escolares

envolvidos nesse processo, sinalizam um processo de formação distante da realidade e das experiências vividas pelos gestores no cotidiano escolar.

Para tratar desse fenômeno, na próxima seção relato os primeiros emaranhamentos com o universo empírico: o acesso ao campo e os primeiros encontros nele.

5.3 ACESSANDO O CAMPO

Os primeiros contatos com a equipe técnica da Secretaria de Educação do município de Vitória, bem como as primeiras conversas estabelecidas sobre a minha intenção de desenvolver uma tese de doutorado no universo da gestão escolar, aconteceram em 2016. Tais momentos foram encontros informais ocorridos antes ou após eventos oficiais dos quais eu participei com o meu orientador à época.

A minha intenção era acompanhar o cotidiano da gestão de uma escola e, depois, desenvolver uma pesquisa-ação participante (KEMMIS; McTAGGART, 2000; KINDON; PAIN; KESBY, 2007; McINTYRE, 2007), ancorada nos pressupostos construcionistas, na vertente responsiva-relacional (CUNLIFFE, 2008, 2009; SHOTTER, 2008a, 2008b, 2010b), com um grupo de profissionais desse sistema que assumiu, pela primeira vez, a direção de uma unidade de ensino fundamental (EMEFs) no triênio 2018/2020. Para formalizar o meu interesse em desenvolver a pesquisa, protocolei, no final de agosto de 2017, uma carta de apresentação na Seme.

Em novembro do mesmo ano, em uma reunião com gerentes da Pasta, expliquei a proposta de investigação. Pedi, inicialmente, ajuda para divulgá-la aos futuros diretores, já que reunir esses profissionais antes do início de seus mandatos e em momento não promovido/convocado pela Seme seria uma ação inviável. Esses profissionais do magistério são regentes de salas de aula ou supervisores e pedagogos em turnos e escolas diversas. Solicitei, então, a indicação de seis

unidades de ensino. A minha intenção era identificar seis “potenciais espaços” de investigação e escolher um deles⁴ para desenvolver a primeira parte da investigação. Descrevi os critérios que tinha em mente (e que estavam no projeto original apresentado): escolas de ensino fundamental cujos diretores eleitos não tivessem assumido anteriormente a direção de uma unidade escolar, diversificação de localização (uma escola por região) e de porte (pequeno, médio e grande - quantidade de alunos, turnos e número de séries).

Na ocasião, as gerentes da Seme me apresentaram uma lista de quatro nomes de unidades de ensino fundamental. Informaram, também, que entrariam em contato com os profissionais dessas unidades eleitos e explicariam a minha proposta de pesquisa. Em seguida, elas me retornariam com uma resposta. Sinalizei que o meu desejo era contatar os profissionais, conversar com eles e realizar a “minha escolha”. Uma das gerentes da Seme, no entanto, se opôs. Ela, de forma educada, declarou que não concordava com essa dinâmica e explicou que isso poderia criar expectativas e frustrações entre aqueles profissionais. Como essa parte da minha investigação não era uma proposta “aberta a todos que desejassem”, ela entraria em contato com um(a) diretor(a) por vez. Quando o(a) primeiro(a) aceitasse participar, eu seria informada. Então, eu concordei e afirmei que entendia o ponto de vista apresentado. Explique, também, que o desenho da investigação não era uma estrutura rígida, afinal, redefinições faziam parte do tipo de pesquisa que eu pretendia desenvolver.

Foi assim que, nos primeiros dias de 2018, recebi da Seme, por meio de mensagem SMS, a indicação de uma escola, bem como o nome e os contatos de sua futura diretora. A escola de ensino fundamental em questão atendia no ano de 2018 a um total de 530 estudantes, sendo 319 dos anos iniciais (1º ao 5º anos) e 211 dos anos finais (6º ao 9º anos). Trabalhavam lá aproximadamente 60 profissionais nos turnos

⁴ A proposta inicial previa a realização de conversas entre a pesquisadora e o(a) futuro(a) diretor(a) para a apresentação da proposta e das informações suficientes para a tomada de decisão quanto à sua participação na investigação. Caso mais de 1 diretor sinalizasse interesse, caberia à pesquisadora selecionar aquele(a) com o(a) qual houvesse maior “identificação”.

matutino e vespertino, entre professores, coordenadores de turno, pedagogas, técnicos administrativos e terceirizados. A unidade de ensino foi implantada em um espaço físico provisório, onde permanece há aproximadamente 15 anos. A escola atende a comunidade local e também recebe alunos de outras regiões. O bairro onde está localizada apresenta um índice de qualidade urbana na faixa de 0,5, sendo que entre os 79 bairros do município de Vitória o menor e o maior índices são 0,2 e 0,84, respectivamente (VITÓRIA, 2017c).

Então, tendo recebido as informações pessoais da nova diretora e a autorização para fazer contato, telefonei-lhe no dia 4 de janeiro de 2018. Apresentei-me e perguntei se podíamos conversar na escola. Ela disse que sim e esclareceu que no dia seguinte faria a primeira reunião com a equipe de pedagogos e coordenadores da unidade e que, assim, poderia me encontrar em outro dia. Lembro-me de ter interrompido a sua fala para indagar se eu poderia acompanhar aquela reunião. Houve silêncio como resposta inicial. A futura diretora ficou muda por alguns segundos. Não sei se a constrangi. Tentei ressaltar que não era a minha intenção ser invasiva. Se ela achasse que aquele não era o momento adequado para a nossa primeira conversa, poderíamos tê-la em outro dia. Ela, dessa vez, não pestanejou. Disse algo como “sim, você pode ir à escola amanhã” com um tom que, nos meus ouvidos, soava tranquilidade.

Então, fui à escola pela primeira vez em 5 de janeiro de 2018, uma sexta-feira. Cheguei na instituição às 8:00 e fui muito bem recebida pela futura diretora e por toda a sua equipe. Esse era o dia da (primeira) reunião convocada pela diretora eleita e também a data de sua posse. Ela, ao final desse dia, seria diplomada pelo prefeito do município e, oficialmente, se tornaria diretora da unidade de ensino.

Durante o mês de janeiro fui à escola uma ou duas vezes por semana. Nesse período, a unidade estava vazia. Não havia correria, nem burburinho, pois eram férias escolares. Eu e a diretora conversávamos sobre as atividades realizadas e as expectativas em relação à direção. Ela me mostrava comunicados da Seme,

orçamentos dos pequenos reparos, sua agenda de compromissos, seu caderno de anotações, interações entre os novos diretores em um grupo do *WhatsApp*, etc.

Durante esse tempo, percebi que certos acontecimentos foram narrados por ela de forma diferente. Nesses casos, a diretora, com um semblante que, aos meus olhos, parecia ser de felicidade, mencionou “ter novidades”. Essa expressão fora utilizada para anunciar acontecimentos muito específicos que, a meu ver, eram para ela especiais. Assim ela fez quando me mostrou certos objetos, como a portaria municipal, com a sua nomeação para a função de diretora daquela unidade, o carimbo institucional com o seu nome e uma ata necessária para solicitar ao banco a alteração das contas bancárias da escola. Durante o mês de janeiro de 2018 eu a acompanhei pela unidade e também ao banco para ela tratar de questões relacionadas ao financeiro da escola. A Diretora confessou estar ansiosa para ver a sua escola com alunos, professores... Queria “movimentação” e fazer as coisas acontecerem!

Nesse período, também conversamos sobre a minha investigação. A Diretora queria conhecer mais sobre a proposta e confessou não saber muito sobre ela. Admitiu também que inicialmente pensou em declinar do convite recebido da Seme, via ligação telefônica. Depois, entendeu que a investigação seria apenas um dos desafios que teria que vivenciar ao longo dos próximos três anos e decidiu aceitá-la.

A partir de fevereiro de 2018, com o início das aulas, passei a ir à escola quase todos os dias, em turnos alternados. No primeiro dia letivo, junto com os professores e a diretora, bati palmas para os estudantes que retornavam à escola. Na primeira semana, participei das reuniões com os professores e com o conselho escolar. Nos meses seguintes, vivenciei um pouco da dinâmica da instituição e do cotidiano de sua gestão.

Essa imersão não apenas me oportunizou começar o processo empírico com a pesquisa em uma escola específica, mas também me levou a repensar a proposta iniciada, como relato adiante.

5.4 MOVENDO-ME COM UMA ONTOLOGIA RELACIONAL PARA A ABORDAGEM PERFORMATIVA

Como já comentei, entrei na escola com a intenção de favorecer o desenvolvimento de uma forma de engajamento na qual um grupo de diretores da rede e eu atuaríamos na construção de conhecimentos práticos sobre gestão escolar. Para alcançar tal propósito, eu deveria utilizar como estratégia metodológica a pesquisa-ação participante (KEMMIS; McTAGGART, 2000; KINDON; PAIN; KESBY, 2007; McINTYRE, 2007), informada por pressupostos construcionistas, na vertente responsiva-relacional (CUNLIFFE, 2008, 2009; SHOTTER 2008a, 2008b, 2010b).

A pesquisa nesta escola seria, então, a fase inicial do trabalho de campo que previa outra etapa como a principal. A vivência nesta unidade de ensino tinha como finalidade a obtenção de subsídios para a construção de recursos dialógicos instrucionais (RIPAMONTI *et al.*, 2016; WILKS, 2004), vinhetas textuais, que seriam utilizados na fase posterior e principal da minha pesquisa. Nela, os diretores participantes responderiam aos elementos seletivos da realidade apresentados nas vinhetas construídas por mim, estabeleceriam diálogos a partir da minha intermediação e refletiriam sobre eles. Isso deveria gerar o que eu estava assumindo como coconstrução de conhecimento em *managing*.

No entanto, na medida em que fui me envolvendo com esta escola, com os relatos dos sujeitos, com as histórias produzidas e com os discursos e diversos elementos do campo empírico e da educação, passei a questionar o projeto ora iniciado. O que me levou a adotar tal postura foram alguns encontros que tive na e a partir da escola. Tais momentos me deixaram desconcertada. O que eu estava experimentando no campo empírico não parecia com as descrições da escola, do ensino e da educação pública brasileira produzidas em leituras de artigos e documentos e nas interações iniciais antes de vivenciar a escola. O que havia ali era muito mais complexo e desafiador.

Assim, fui atraída a me aprofundar em alternativas no campo teórico. Com a nova leitura de alguns textos de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), encontrei um novo alento. O uso de algumas ideias de Barad (2007), como intra-ação, corte agencial e performatividade por Shotter capturou a minha atenção e me possibilitou novos encontros. A partir deles, as minhas inquietações iniciais encontraram uma nova voz.

Lendo e relendo os trabalhos da autora e de outros pesquisadores que discutiram e aplicaram suas ideias, compreendi que a abordagem que estava propondo, com foco nas relações dialógicas entre sujeitos humanos, excluía antecipadamente parte daquilo que estava me atraindo empiricamente e que depois passei a nomear como forças e entidades - componentes agencialmente intra-ativos dos fenômenos escola, gestão e formação continuada. Percebi também que a minha proposta omitia aspectos importantes dos mecanismos de poder relacionados ao campo da educação e à gestão. Foi assim que tive o entendimento de que as abordagens que critico nesta tese, incluindo aquela que embasava a minha proposta inicial, não exploravam as marcas desses eventos nos corpos dos sujeitos, bem como na gestão, na escola e no próprio processo de produção da minha tese.

Propus, então, a alteração da minha proposta inicial para contemplar um entendimento performativo incorporando elementos da abordagem proposta por Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016). Quero oferecer um relato distinto daqueles evidenciados pelas visões de DG e AG criticadas neste trabalho. Um relato que ao articular a abordagem de Barad nos campos da gestão e da educação avance ao desenvolver uma explicação aprofundada da escola e da gestão escolar como fenômenos intensamente relacionais e ontologicamente emaranhados com outros fenômenos e entidades, como a qualidade da educação e a formação continuada. Uma conta dessa natureza pode deslocar suficientemente o sujeito humanista - gestor ou professor - do papel de principal responsável pelo alcance da qualidade ao mesmo tempo em que nos encoraja a assumir a responsabilidade pelas (re)configurações dela.

E com isso eu também modifiquei o foco do trabalho empírico. A minha tese passou a direcionar atenção para um grupo que compõe o quadro administrativo das unidades escolares, qual seja, o corpo técnico-administrativo (CTA) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Assim, neste trabalho, os meus encontros com a diretora, as pedagogas e as coordenadoras de um turno da escola, as integrantes do CTA, são concebidos como intra-ações da e na pesquisa.

Por fim, cabe pontuar que, a partir da perspectiva baradiana, a prática investigativa é compreendida como uma encenação compartilhada de um processo que inclui sujeitos, ferramentas, discursos científicos, valores, normas e objetos (SCHADLER, 2019). Assim, uma investigação não representa ou constrói objetos de pesquisa. Aquilo que é estudado, como o que é proposto nesta tese - a escola, a gestão e a formação de gestores escolares - é parte de um fenômeno que é produzido em intra-atividade dos métodos, instrumentos e sujeitos, incluindo o investigador. Portanto, o pesquisador não pode ser visto de forma separada dos métodos que utiliza. São esses aspectos metodológicos que evidencio nas próximas seções deste capítulo.

5.5 CONSTRUINDO O PROCESSO DE PESQUISA

Esta tese situa suas reivindicações de conhecimento nas experiências locais e incorporadas, mas também é informada pela onto-epistem-ologia de Barad (2007, 2017). Tal noção resume as pressuposições da abordagem proposta pela autora, sinalizando a inseparabilidade entre ética, epistemologia e ontologia com o próprio mundo, suas forças e entidades (humanas ou não) que intra-ativamente o constituem.

Com isso, reconheço que as configurações de formação, de escola, de gestão e das gestoras apresentadas nas páginas que se seguem tornam-se inteligíveis em relacionalidade com a metodologia, os objetivos, os dados, a teoria, as participantes deste estudo, etc. Na abordagem que desenvolvo à luz de Barad e Shotter, isso não

é apenas uma forma de examinar o mundo: é também uma maneira de participar ativamente do seu devir. Segundo Shotter (2016, 2008a, 2016), é o atendimento às particularidades das circunstâncias nos nossos atuais modos de agir e as respostas corporais àqueles com os quais temos contato vivo e à nossa alteridade o que nos permite dialogar com o mundo. Para Barad (2007, 2017), qualquer foco de atenção implica, inevitavelmente, na exclusão de outros. É por isso que, para a autora, pesquisar envolve questões de responsabilidade.

Atenta a essas implicações, procurei responder às possibilidades que se abriram a cada momento da investigação, ao mesmo tempo em que tentei ser sensível às relações causais entre intra-ações que deixam marcas nos corpos. Assim, pude visualizar a escola pública como um espaço que precisa ser repensado para além de dualismos como conhecimento-acolhimento, função educativa-função assistencialista, responsabilização-omissão, culpabilização-redenção, universalização-exclusão. O relato performativo empreendido nesta tese é uma tentativa de pensar sobre eles de outra forma. Com base em Barad (2007), eles são compreendidos como componentes intra-ativos do fenômeno escola. As fronteiras entre eles, as propriedades e os significados são diferencialmente operados por intra-ações agenciais específicas, como as realizadas com esta tese. Portanto, não se trata de rejeitar as fronteiras e sim de reconhecer a natureza - indefinida - delas. Elas são um fazer, um recurso analítico - e não uma distinção absoluta que presume a existência anterior e independente entre as coisas. os componentes dos fenômenos.

Nos meus esforços para desenvolver as formulações de Barad, encontrei inspiração (e orientações) em trabalhos do feminismo material, do pós-humanismo e do novo materialismo. Apoiada em Ringrose e Renold (2016), percebi que a abordagem que proponho deve se afastar das metodologias tradicionais participativas ou de coprodução de conhecimento. Essas autoras reconhecem os processos de mudança e de transformação como conjuntos dinâmicos e mutantes de forças que não podem ser previstas com antecedência. Também concebem atores e actantes humanos e

não humanos como forças intra-atuantes que criam agência e mudança e não como entidades interagentes separadas. Dessa forma, pesquisador e participantes não sabem antecipadamente como esse processo pode se desenrolar (WOLFE; RASMUSSEN, 2018).

Com o suporte de Mazzei (2013), de Taguchi e Palmer (2013) e de Taylor (2013), obtive mais subsídios para entender a minha relação com os dados empíricos e pude desenvolver uma forma de engajamento coerente com os pressupostos da minha proposta. Assim, nesta tese utilizo a noção relacional de encontro com dados sugerida por esses autores. A partir dela tenho o entendimento de que os dados não são inertes ou passivos. Ela me indica que os sujeitos da investigação, incluindo o pesquisador, estão em encontros com outros humanos, discursos, outras paisagens físicas e sociais, etc.

Uma outra ilustração bem elucidativa para a formulação desta tese foi a de Davies (2016). Nela, a autora faz considerações sobre aspectos metodológicos dos trabalhos que adotam a postura performativa de Barad. Davies (2016) sinaliza, especificamente, que o pesquisador que deseja usar a difração como recurso metodológico deve abordar aquilo que ainda não é conhecido, aquilo que passará a existir na relacionalidade emergente do encontro. Para tal, ela propõe um recurso que nomeia de escuta emergente. Essa forma de engajamento é apresentada como alternativa ao processo habitual de escutar como de costume, isto é, aquela postura na qual assumimos que já sabemos o que a outra pessoa pode dizer ou pode saber. Tal ideia foi particularmente inspiradora para o meu trabalho. Encontrei nela uma forma inicial de me conectar com os dados produzidos no campo, com o que surgiu dele e que produziu novos *insights*.

Inspirada nesses autores, utilizo em parte da minha tese um recurso que se assemelha ao que Michael (2012a, 2012b, 2017) sugere em relação à anedota como dispositivo de pesquisa. Para esse autor, a anedota é uma produção que tem as seguintes especificidades: é pessoal; é contextual e pode ter impacto no desenrolar

dos eventos; marca um incidente notável; é baseada na experiência vivenciada, mas pode incluir elementos ficcionais; nos permite tirar lições mais amplas para além daquela explicitada no relato. Aqui é importante pontuar que na visão de Michael, a anedota é mais do que um recurso para contar histórias sobre coisas e relações. Para o autor, ela é um instrumento útil para incorporar a performatividade da pesquisa, pois pode acrescentar algo diferente à condução da investigação, favorecer o surgimento de novos elementos e ideias e também a revelação da produção de problemas.

De acordo com Lury e Wakeford (2012), a anedota como um dispositivo de pesquisa é um método que aborda um problema específico e é adaptado para ser usado em relação a essa especificidade. Seu uso pode ser repetido, mas o método está sempre voltado para fazer a diferença. Não se trata de uma tentativa de o pesquisador acomodar a anedota ao problema a ser pesquisado ou da redução da complexidade do problema de pesquisa pela anedota. Ao contar uma anedota na perspectiva proposta por Michael (2012a), problema e anedota são lidos um com outro e, nesse processo, a relação do pesquisador com o pesquisado é transformada. A maneira como a narração de uma anedota estabelece uma relação com um contexto específico faz a diferença (LURY; WAKEFORD, 2012).

Logo, essa noção de anedota possui ressonâncias com a abordagem que proponho. Ela pode ser um recurso útil para desenvolver uma sensibilidade aos momentos que não são tradicionalmente considerados como parte da prática de campo. Além disso, ao me ajudar a explorar esses encontros que me afetaram, a anedota pode revelar a produção de forças e entidades que importam.

Assim, à luz dessas ideias, apresento na seção 6.1 a anedota intitulada “Tinha um prego no meio do caminho. No meio do caminho tinha um prego. Para quem? E daí?”. Esclareço que na formulação dessa anedota evidencio tanto sujeitos humanos, quanto não humanos do mundo da escola em movimento. Reconheço, também, que todos os dados da anedota foram criados e estão conectados. Na tese, eu utilizo a anedota para, a partir de um incidente, estabelecer diferentes associações sobre a escola

pública, a formação continuada e as minhas diversas experiências com o intuito de produzir algo novo ou, supostamente, oculto e provocar ondas de difração.

Nesta seção, evidenciei aspectos da minha abordagem de pesquisa e algumas das escolhas metodológicas que fiz. Assim, assumi que a tese em desenvolvimento é uma forma de engajamento no devir do mundo. A próxima seção especifica os instrumentos e elementos relacionados ao meu engajamento e aos meus encontros de pesquisa.

5.6 PRODUÇÃO DE DADOS

Como sinalizei anteriormente, na proposta que defendo, os métodos de produção de dados são elementos intra-atuantes de um processo que sempre separa ou exclui outros saberes. Na minha investigação, esses elementos derivam da produção de desenhos, dos momentos de grupo focal com as gestoras do corpo técnico-administrativo (CTA) e duas professoras do turno vespertino, das conversas informais com profissionais da escola, das observações e da análise de documentos institucionais. Para a adoção desses métodos, busquei amparo em autores que trabalharam com eles metodologicamente inspirados nas ideias de Barad, como evidencio a seguir.

5.6.1 Desenhos

Pela ótica do realismo agencial de Barad (2007, 2017), esta tese é conduzida por escolhas plenamente dependentes do sujeito pesquisador. Como observa Mitchell (2016), imprevistos ou *insights* produzidos nos relacionamentos conduzem a investigação a novos caminhos. E foi a partir dos encontros de pesquisa que o valor

e a força potencial dos métodos visuais emergiram como um elemento importante a ser explorado na minha investigação empírica.

Assim, inspirada nos trabalhos de Taguchi e Palmer (2013) e Mitchell (2016), reconfigurei a metodologia da tese para incluir a utilização de desenhos. Nas pesquisas empíricas, a elaboração de elemento gráfico funciona como um catalizador de experiências (BOZALEK; BIERSTEKER, 2010). Na área de administração, especificamente, a construção de desenhos pelos participantes da pesquisa “visa estimular a manifestação de dimensões emocionais, psicológicas e políticas” (VERGARA, 2005, p. 49). A minha intenção, ao utilizar a construção de desenhos na tese, é chegar ao que Taguchi e Palmer (2013) entendem como uma situação material-discursiva do fenômeno surgida com a evocação não descritiva de espaços, lugares, coisas, práticas e atividades específicas.

No meu estudo, os desenhos foram produzidos em um encontro específico de pesquisa que ocorreu no mês de agosto de 2019, na sala da direção. O convite para participar da produção de desenhos e dos demais encontros foi feito às gestoras do turno vespertino no início do mês de julho. Esse convite foi formalizado numa reunião do CTA. Na ocasião, além de frisar os objetivos da minha pesquisa, também considerei importante destacar que os próximos encontros poderiam envolver nossos diferentes interesses e não apenas girariam em torno dos meus.

Ao final do meu convite, uma gestora sugeriu que a pesquisa em proposição também contemplasse integrantes do corpo docente, pois muitos deles percebem o CTA como superior e distante. Então, essa participação aproximaria os corpos diretivo e docente com o propósito de pensar a escola. As demais gestoras e eu concordamos. Depois de conversamos sobre como isso poderia ocorrer, ficou acertado que as gestoras verificariam qual (os quais) professor poderia participar. E foi assim que duas professoras se juntaram, em momentos diferentes, ao grupo de participantes da

investigação. A primeira⁵ delas participou dos dois primeiros encontros e a segunda dos encontros subsequentes.

No encontro da produção de desenho, nós - a diretora, as pedagogas, as coordenadoras, a primeira professora e eu - estávamos sentadas ao redor da mesa redonda quando expliquei o propósito e a dinâmica de trabalho. Disse a elas que o desenho deveria evidenciar algum desafio vivenciado no cotidiano de suas práticas profissionais. Assim, distribuí folhas de papel A4 em branco, disponibilizei lápis coloridos e pretos, giz de gesso e canetinhas de cores diversas. Também deixei sob a mesa água e chocolates para o nosso consumo.

Eu conduzia esse encontro sozinha - assim como os demais. Estava ansiosa por esse momento, que era o primeiro trabalho com o grupo de profissionais da escola. Enquanto estava ali, eu tentava sentir, orientar e anotar. Apesar de ser muito bem acolhida por todas, eu ficava um pouco tensa em momentos mais formais como esse.

Analisando retrospectivamente, percebo que eles me causavam desconforto. As participantes da pesquisa eram profissionais com muita experiência no campo da educação pública fundamental. E eu, que sabia pouco sobre esse universo, era a pesquisadora que elas viam como sabedora. Eu era, para elas, quase doutora. Essa seria uma inversão da suposta relação de autoridade na produção do conhecimento?

Voltando à produção dos desenhos, recordo-me do clima da sala. Houve animação e falatório. Uma gestora logo escolheu cores específicas para o seu trabalho. Outra se afastou da mesa e procurou uma superfície diferente para apoiar a sua produção, pois a mesa redonda era pequena para acomodar as oito pessoas, as folhas, os lápis, as canetas, é verdade. Talvez, a privacidade e a inspiração fossem o que a gestora buscava. Enquanto desenhavam, falavam. Uma delas comparou a sua produção com a da colega. Outras duas participantes olharam para a respectiva folha em branco por

⁵ Esta professora pediu para não participar mais da pesquisa e outra professora foi convidada e participar.

um longo tempo antes dos primeiros riscos. Em uma hora, os desenhos de todas as participantes já estavam finalizados. Eu os guardei em uma pasta e, depois, em casa, os digitalizei.

Na tese, eu os relaciono no próximo capítulo e nos anexos do trabalho (Anexo 1). Moura e Bispo (2020) recomendam que os materiais áudio visuais e arquivos usados na investigação sejam disponibilizados para o leitor no relatório de pesquisa ou em algum repositório de dados. A omissão deles limita a possibilidade de o leitor captar a materialidade relacionada aos dados empíricos.

Cabe pontuar, ainda, que na abordagem performativa de Barad (2007, 2017), os desenhos, assim como os demais instrumentos de geração de dados devem ser vistos como partes do dispositivo de produção de conhecimento - dispositivo do qual eu, como pesquisadora, sou parte emaranhada à medida que ajudo a estabelecer cortes agenciais e me torno e me transformo com eles (TAGUCHI; PALMER, 2013; PALMER, 2011). Como Barad (2007) esclarece, os sujeitos humanos, enquanto pesquisadores, não devem ser vistos como seres pré-existentes totalmente formados. Pelo contrário, eles são sujeitos coconstituídos de maneira intra-ativa pelas práticas material-discursivas nas quais se envolvem.

5.6.2 Grupo focal

Utilizei nesta tese a produção de desenhos de forma associada ao grupo focal (GF). Visualizei em trabalhos empíricos este método conectado às ideias de Barad sendo usado de forma conjunta com recursos audiovisuais, incluindo desenhos (e.g., DANVERS, 2016; HAYES; TALBOT; MAYES, 2020; MICHELL, 2016; TAGUCHI; PALMER, 2013; WOLFE; RASMUSSEN, 2018). Nesses trabalhos, foi sugerido um propósito performativo (KAMBERELIS, DIMITRIADIS, WELKER, 2018) ao GF. Por esta perspectiva, o GF tem o potencial de ser um espaço relacional para a produção

de sentidos ontoepistemológicos e intra-ações dentro da pesquisa (WOLFE; RASMUSSEN, 2018). Então, para a produção do meu trabalho, reconheço que o GF é tanto uma conversação coletiva que situa o conhecimento e extrai complexidades do encontro, quanto uma performance que inclui materialidades, espaços e relações como formas de agência (KAMBERELIS; DIMITRIADIS, 2013; KAMBERELIS, DIMITRIADIS; WELKER, 2018).

No meu estudo, os GFs ocorreram nos meses de julho a setembro de 2019. A participação das seis gestoras do CTA e da(s) professora(s) convidada(s) foi voluntária. Cada participante leu e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1). Essa exigência faz parte do processo no qual a pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo (CAAE: 60316416.6.0000.5542). Para manter a privacidade e a integridade dos participantes, todos os dados empíricos foram anonimizados.

Durante as nossas conversas, as seis gestoras ressaltaram a necessidade de se pensar em formas alternativas para a formação gerencial. Destacaram, também, a importância da aproximação entre academia e escola. Uma delas, contudo, fez ressalvas sobre a atuação do pesquisador. Afirmou que, muitas vezes, o investigador entra na escola e captura aspectos pontuais dela e depois formula uma descrição limitada e normalmente depreciativa desse ambiente. Eu concordei. Disse que, no meu trabalho, eu discutia autores que problematizavam questões dessa natureza.

Nessa reunião inicial de apresentação também foram definidos o local, horário e frequência dos encontros. Ao longo do pesquisa, ambos precisaram ser alterados. Foi difícil conciliar a agenda das seis gestoras e da(s) professora(s), porque convocações para reuniões com a Seme, Conselho Tutelar, Ministério Público, etc. ocorriam com regularidade. Quando isso acontecia, alterávamos a data do encontro. Mesmo assim, nem todas as gestoras participaram de todos os sete encontros que foram articulados em torno dos desenhos produzidos (Anexo 1) e da discussão sobre eles (Apêndice 2).

Como já mencionado, a participação docente também sofreu alterações. Uma professora participou dos dois primeiros encontros e outra dos demais.

Os encontros foram gravados com o consentimento das participantes e as gravações de áudio foram transcritas em programas de editoração de texto. O processo de transcrição e depois a leitura dos textos me possibilitaram novos encontros.

5.6.3 Observação

O trabalho de observação nesta tese foi desenvolvido com diversos propósitos que, muitas vezes, estavam sobrepostos. A observação da participação (TEDLOCK, 1991) permitiu a minha familiarização com o campo de estudo, com o cotidiano da escola e de sua gestão. Com ela, acompanhei, na condição de membro participante, o cotidiano da diretora e de algumas gestoras, ao mesmo tempo em que tive preservada, de forma visível, a minha identidade como membro de outra comunidade. E a partir dela, produzi notas de campo e registros visuais. Essa produção de dados teve início em janeiro de 2018 e foi finalizada em setembro de 2019. Ela ocorreu em dias e turnos alternados. No ano de 2019, o trabalho de observação foi realizado somente durante o turno vespertino.

Todas as minhas idas ao campo foram consentidas pela Diretora. Nós combinávamos, de tempos em tempos, quais seriam os meus dias de pesquisa na escola. Na data prevista, nós nos comunicávamos, via *WhatsApp*, para ratificar ou alterar a programação estabelecida. Com um “claro”, um “combinado” ou um “emoji do polegar para cima” como resposta da diretora, eu me dirigia para a escola. Com a sinalização de alguma nova demanda fora da agenda dela, eu, normalmente, aguardava pela próxima data definida. Algumas poucas vezes fui para a unidade de ensino no período em que a diretora estava ausente. Em todas elas, eu era autorizada.

Na maior parte do tempo de observação, eu acompanhava a diretora na escola. Ficava na sala da direção enquanto ela respondia e-mails, elaborava documentos, realizava

reuniões com o CTA ou com o conselho de escola, recebia professores, estudantes, pais e fornecedores. Eu me sentava próxima a ela e nós, normalmente, conversávamos sobre a atividade em realização ou sobre algum acontecimento da escola. Assim, ela me mostrava orçamentos, relatórios e planejamentos e até pedia a minha opinião sobre a tarefa em execução.

Na sala, em algumas ocasiões, eu me juntava a diretora e as outras pessoas, em volta da mesa redonda usada nas reuniões. Em outros momentos, eu saía da sala para ajudá-la, oferecendo-me para levar uma chave, um material ou um recado para professores ou outros profissionais da escola. Eu também me ausentava da sala para que ela pudesse conversar quando percebia que a conversa/reunião abordaria alguma questão ou assunto delicado, ou nas poucas vezes em que a diretora me pedia.

Com a diretora em seu turno de trabalho, eu também circulava por outros espaços dentro e fora da escola. Assim tinha a oportunidade de estar em salas de aulas e de professores para ela conversar sobre eventos da instituição. No laboratório de informática e na biblioteca, eu participava do planejamento com professores e pedagogos e também recebia os equipamentos da escola. Já no auditório, eu a acompanhava na apresentação e na discussão da avaliação institucional. Na secretaria, fazíamos alguns levantamentos. Em dado momento, em visita a uma instituição de ensino superior, estabelecemos uma parceria que desenvolveria um projeto para a biblioteca da escola. Em outros, fui com ela em um órgão de assistência da rede e também à Seme. Também nessas idas e vindas acompanhei a condução de casos de estudantes e a solicitação de reforma da unidade de ensino pelo conselho da escola. Em outro momento, fomos juntas ao Quartel da Polícia protocolar um solicitação de apresentação da banda militar. Com a diretora, ainda pude participar de eventos de formação fora do ambiente escolar, como um seminário de liderança educacional promovido por uma emissora de comunicação local.

Na escola eu também acompanhava as demais integrantes do CTA. Algumas vezes eu fiquei na sala das coordenadoras ou das pedagogas enquanto elas conduziam atendimentos ou realizam outras atividades. Assim, eu via várias vezes o João⁶ chegar na sala da gestora Vera, encaminhado pelo professor da turma, depois de ter brigado com algum colega e/ou não ter colaborado com o desenvolvimento das atividades na sala de aula. Naquelas circunstâncias, senti que seu acolhimento naquele espaço era feito com ternura e seriedade, e passei a reparar o trabalho desenvolvido com ele.

Em outros momentos do meu campo fiz observações desacompanhadas. Eu caminhava pelos espaços de socialização da escola ou permanecia sentada em um dos bancos do pátio. Isso acontecia, principalmente, nos períodos de entrada, recreio e saída de estudantes. Assim, eu podia ver, ouvir e sentir o movimento e a correria ou a falta deles.

Também direcionei a minha atenção para a dinâmica que era estabelecida com e nos espaços pedagógicos da escola, suas estruturas e seus recursos. Ao longo dessas observações eu desenvolvia conversas informais com os profissionais da escola, escutava suas histórias e fazia registros fotográficos.

A concepção de observação que adotei foi aquela desenvolvida por Davies (2014). As observações, para esse autor, são como fenômenos intra-ativos, uma vez que o pesquisador faz parte de uma diversidade de entidades que atuam simultaneamente. Davies considera, assim, que as observações importam. Elas influenciam, organizam e reorganizam as percepções, histórias, olhares e as notas que acontecem continuamente.

O re-torno, nos termos de Barad (2010), aos dados de campo pode ser um processo revelador (WOLFE, 2017). Re-tornando às minhas anotações, consigo avaliar o que eu estava considerando importante e o que eu estava percebendo no campo e fico

⁶ João é um estudante do ensino fundamental I que demanda muita atenção das profissionais da escola. O caso do João é evidenciado no Capítulo 6 desta tese.

surpresa ao constatar que, tanto as minhas primeiras notas de campo, quanto as últimas tenham feito referência à estrutura da escola. Na Figura 3, evidencio alguns dos fragmentos de dados das observações de campo.

Figura 3 - Fragmentos de dados das observações de campo



Fonte: Acervo da autora.

Essas ideias, juntamente com outras proposições relacionadas ao processo de engajamento com os dados na perspectiva que adoto - com a escuta emergente -, direcionaram a minha atenção para aspectos e elementos do campo e das minhas conversas com os profissionais da escola. Acredito que elas tenham me ajudado a ver e a escutar o prego do chinelo do menino, o *WhatsApp*, o lugar da escola e outros elementos e aspectos que relaciono nos próximos capítulos desta tese.

5.6.4 Documentos Institucionais

Como parte do meu trabalho de investigação, pesquisei diversos documentos e publicações oficiais do município, como o Regimento Comum das unidades de ensino

(VITÓRIA, 2012), o Plano Municipal de Educação (VITÓRIA, 2015), o Programa da Formação Continuada dos(as) Gestores(as) das unidade de ensino - triênio 2018-2020 (VITÓRIA, 2018a) e a Política de Formação Continuada para profissionais da educação de Vitória (VITÓRIA, 2018b).

Considerando a abordagem que adoto, esses documentos não devem ser tomados somente como fontes de dados contextuais sobre a formação de gestores escolares e a gestão escolar. As publicações devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva performativa (KOSCIEJEW, 2017). Esse reconhecimento envolve questionamentos sobre o que os documentos “fazem” (PRIOR, 2011) e quais configurações de mundo eles ajudam a materializar (DECUYPERE; SIMONS, 2016; NIESCHE; GOWLETT, 2019).

Como base no entendimento de Barad (2007, 2017) e de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), eu considero que o programa de formação continuada - sua estrutura, seu conteúdo, sua metodologia, etc. - opera um corte agencial específico. O programa é uma seleção, uma configuração particular de informação que convida a uma formação específica de significado. Então, a análise de documentos pode gerar *insights* para ajudar a entender a gestão e a formação como um emaranhado de fenômenos.

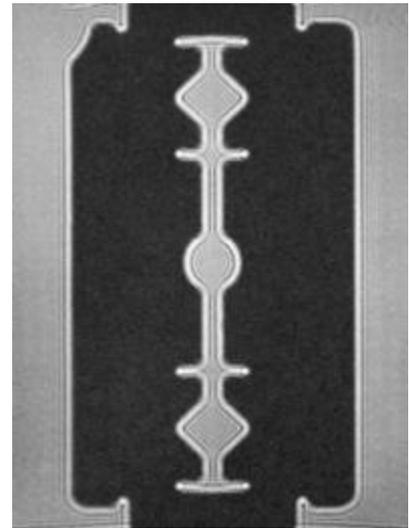
5.6.5 Análise dos Dados

Esta tese trabalha na linha sugerida por MacLure (2013) para destacar o que é sentido em relação à materialização dos dados em fluxo. Esse é um caminho para explorar os significados, sujeitos e objetos momentâneos do fluxo intra-ativo (SHOTTER, 2013, 2014a, 2014b, 2016) e a participação de dentro desses processos agenciais (BARAD, 2007, 2017). Assim, nesta seção eu evidencio os recursos e elementos que guiaram esse processo. Seguindo Barad, optei por realizar uma leitura difrativa dos dados (BARAD, 2007, 2017).

Difração é um termo da física, que nas ciências sociais foi utilizado inicialmente por Donna Haraway (1997) para designar um método de análise que não é negativamente crítico nem reflexivo (VAN DER TUIN, 2018). Barad estende essa ideia mostrando como a difração vai da física clássica para a física quântica. Por esta ótica, a difração é uma questão de emaranhamento e não apenas de interferência (MURRIS; BOZALEK, 2019).

Barad (2007) explica que, enquanto fenômeno da física clássica, a difração tem a ver com a forma como as ondas se comportam quando encontram um obstáculo ou contornam um objeto. A difração ocorre, por exemplo, quando as ondas do mar colidem com um quebra-mar. À medida que as ondas passam pelo obstáculo, que é um dispositivo de difração, as ondas, na imagem à esquerda da Figura 4, se sobrepõem e se espalham. Segundo Barad (2007), a difração também produz interferência. A difração óptica gera padrões de luz e escuridão que se sobrepõem ao invés de limites nítidos entre eles. Isso pode ser verificado quando uma lâmina de barbear é iluminada por uma fonte de luz monocromática. Na imagem à direita da Figura 4 é possível perceber a formação de linhas escuras nas regiões claras e linhas claras nas regiões escuras (franjas de difração), criadas pela difusão das ondas de luz ao redor das bordas interna e externa da lâmina.

Figura 4 - Difração do oceano no quebra-mar e difração da luz em uma lâmina



Fonte: adaptado de Barad (2007, p. 75 e 76).

Barad (2007) desenvolve a sua proposta de difração como ferramenta crítica para análise utilizando *insights* da teoria quântica. Ela evidencia o experimento difrativo de dupla fenda para mostrar que as partículas, quer sejam elétrons, nêutrons ou átomos, também se comportam como ondas. Também apresenta o modelo atômico do físico Bohr para argumentar e ampliar a discussão sobre a inseparabilidade entre objetos e agências de observação. Sua proposta de leitura difrativa combina ideias da física quântica com o pós-estruturalismo, *science studies*, estudos feministas e teorias queer. Nessa direção, ela assim argumenta:

Saindo da armadilha representacionista da ótica geométrica, eu mudo o foco para a ótica física, para méritos de difração em vez da reflexão. Ler difrativamente, umas através das outras, as visões da teoria feminista e da teoria *queer* e as abordagens dos *science studies* implica pensar o “social” e o “científico” juntos, numa abordagem mais esclarecedora. O que frequentemente aparece como entidades separadas (e conjuntos separados de preocupações), com fronteiras bem demarcadas, não implica efetivamente uma relação de exterioridade absoluta. Como padrões difrativos, iluminando a natureza indefinida das fronteiras - dispondo sombras em regiões “claras” e trazendo focos de luz a regiões “escuras” -, a relação entre o social e o científico é uma relação de “exterioridade de dentro”. Esta não é uma

relacionalidade estática, mas um fazer - o operar das fronteiras - que sempre implica exclusões constituintes e, assim, indispensáveis questões de responsabilidade (BARAD, 2017, p. 9-10).

Barad (2007) aponta que a difração é uma metáfora apropriada para descrever a sua abordagem metodológica utilizada para ler percepções, uma através da outra, atendendo e respondendo aos detalhes e especificidades das relações de diferença e de como elas vêm a importar. A difração, na visão de Barad (2012b), envolve experimentar diferentes padrões de relacionalidade e tem uma implicação material de se colocar em risco, perturbando as próprias ideias. É, portanto, uma questão ético-onto-epistemológica. Isso envolve reconhecer que conhecer é um engajamento material no qual cortes agenciais violam, mas também abrem e retrabalham as condições tangenciais de possibilidade do mundo (MURRIS; BOZALEK, 2019).

A difração como metodologia vem sendo utilizada em diversas áreas, como na educação (e.g., DAVIES, 2014; MAZZEI, 2014; TAGUCHI; PALMER, 2013; ULMER, 2016) e nos estudos de gestão e das organizações (e.g., HARDING; FORD; LEE, 2017; HARRIS; MCFARLANE; WIESKAMP, 2019; KATILA, 2019). Davies (2014) explica que na análise difrativa problemas de pesquisa, conceitos, emoções, transcrições, memórias e imagens afetam-se mutuamente e interferem uns nos outros em um processo emergente de conhecer algo de forma diferente (DAVIES, 2014). O foco é, então, direcionado para o momento do encontro entre pesquisador, participante e dados (DAVIES, 2014), bem como entre ele e todos os textos que o informam (HARDING; FORD; LEE, 2017). A difração abre a possibilidade de ver como algo diferente vem a importar, não apenas no mundo que observamos, mas também em nossa prática de pesquisa (TAGUCHI; PALMER, 2013). Uma análise difrativa também possibilita que dados diferentes sejam lidos lado a lado para fornecer uma visão sobre o significado das diferenças e contradições à medida que emergem da leitura difrativa (JACKSON; MAZZEI, 2012).

Assim, nesta tese, eu utilizo a difração como recurso metodológico, nos termos propostos por Barad (2007, 2014, 2017), para me engajar intra-ativamente com os dados, identificando as forças que surgem e compreendendo as possíveis diferenças que isso gera para se pensar a formação de gestores escolares. O que emerge não é um processo que tem como foco o resultado da minha interpretação sobre as experiências narradas ou vivenciadas. As forças e entidades que descrevo nos próximos capítulos surgem de uma leitura difrativa, na perspectiva defendida por Barad. Essa leitura é sobre as maneiras pelas quais o que é dito ou experimentado é formado em intra-ação entre o material e discursivo (JAKCSON; MAZZEI, 2012). Para desenvolver essa narrativa, eu me concentrei nas partes que provocaram intensidades afetivas ou que criaram focos de brilho (MACLURE, 2013), seja durante o trabalho de campo, o processo de análise ou depois disso. São esses dados que podem desconcertar, criar uma sensação de desconforto ou de admiração, despertando o interesse do pesquisador (MICHELL, 2016).

Aplicar a metodologia difrativa foi uma das etapas mais desafiadora na construção desta tese. Eu tinha ciência de que nessa metodologia a fase de análise e o trabalho com os dados não começam após a finalização da pesquisa de campo. Afinal, a formação de significado é operada de forma intra-ativa ao longo dos espaços, tempos e materialização da investigação (RINGROSE; RENOLD, 2014). Logo no início do trabalho de campo eu experienciei um pouco disso. Eu me sentia tocada pelo campo. O prego do chinelo do menino, que discuto na seção 6.1, permanecia no meu caminho e, então, eu conseguia perceber a leitura dos dados como um processo intra-ativo.

Contudo, eu não sabia para onde seguir e como fazê-lo. Como continuar quando tudo está emaranhado? Como evidenciar aquilo que é sentido? Como encontrar as diferenças que importam e responder às questões propostas? Quais cortes devo fazer para desenvolver uma análise difrativa e formular um texto acadêmico-científico?

Eu procurei uma rota e fiz a leitura dos dados textuais. Então, comecei pelas transcrições do grupo focal. Depois, li as notas de campo e as conversas do

WhatsApp. Após, estudei os documentos institucionais e revi os dados visuais. Fiz isso alguma vezes e com outra sequência. Ao longo desse processo, eu fiz anotações sobre o que considerava ser importante. Inspirada na menção de Taguchi e Palmer (2013) sobre o uso do Power Point na configuração do corte agencial do trabalho, tentei ler os dados um com outro usando um editor de texto⁷ com abas. Com esse recurso, consegui reunir os diversos arquivos e anotações e transitar entre eles mais facilmente. O *design* minimalista do editor me fez manter um foco: o conteúdo disposto nas abas.

Porém, o que mais me ajudou no trabalho com os dados foi outro espaço: uma parede ao lado da bancada com o computador. Ela era uma superfície lisa e pintada de branco à esquerda do meu local oficial de produção da tese. A parede que até então era somente uma barreira física entre o espaço onde trabalho e outro cômodo do apartamento havia passado a ter diferentes serventias: ela acomodou fragmentos dos dados, ideias e sentimentos, possibilitando conexões e desconexões e favorecendo novos encontros.

Os desenhos das gestoras e da professora foram os primeiros elementos utilizados. À medida em que eu ia e voltava aos dados e transitava entre as abas do arquivo digital, eu produzia pequenos textos com trechos das narrativas das participantes, dos documentos ou das minhas observações, impressões e sentimento sobre o processo de análise. Esses textos redigidos em *post-its* foram afixados na parede. Nela, eu também inseri outras imagens, como recortes de revistas, montagens e fotos do campo. As imagens e os *post-its* foram alocados próximos aos desenhos das gestoras e da professora, pois eu queria criar uma disposição com conexões, sem uma forma fixa. Assim, os elementos na parede foram realocados muitas vezes. Isso acontecia ao inserir um novo elemento na composição, ao olhar para o arranjo já disposto e também ao constatar a interferência do vento na produção (apesar da abertura mínima

⁷ O editor foi o Ulysses. Mais informações em: <https://ulysses.app/>. Acesso em: 28 out. 2020.

da janela e do uso de fita crepe mais resistente para ajudar na fixação dos elementos na parede). A Figura 5 ilustra uma configuração desse arranjo de dados na parede.

Figura 5 - Configuração dos fragmentos de dados na parede



Fonte: Acervo da autora.

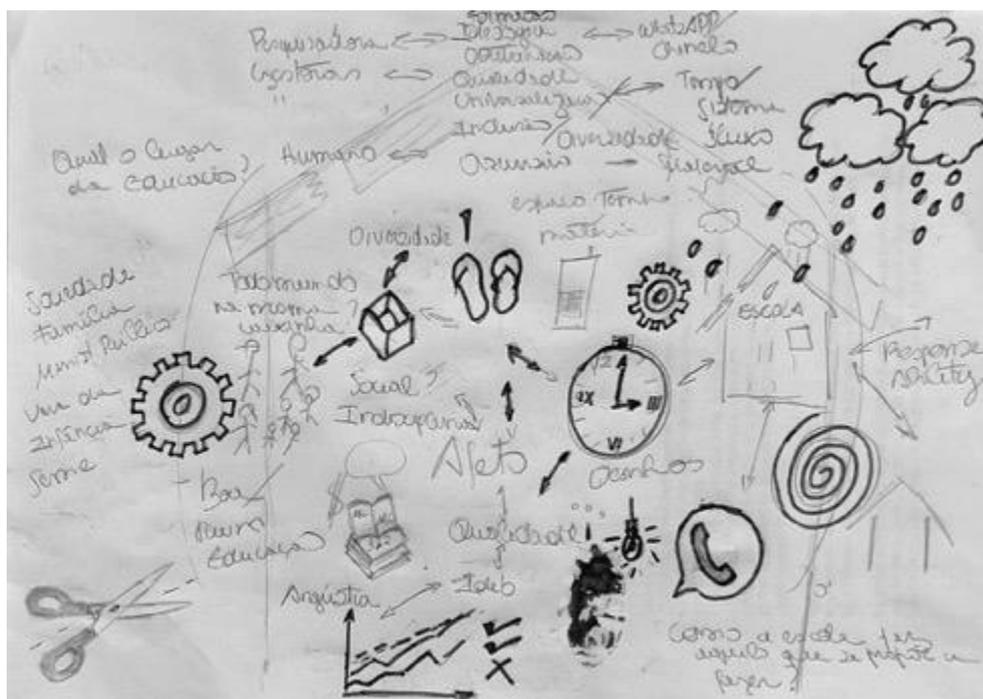
Na parede, a montagem foi adquirindo dinamismo próprio. Era como se o arranjo gerado pelas conexões e desconexões favorecesse a produção de novos *post-its*. Os novos *post-its* geravam outras conexões e desconexões e assim por diante.

A natureza também teve participação nesse processo. Foram poucos os *post-its* derrubados pelo vento que retornaram à composição na posição original. Com esse processo, partes específicas dos dados ficaram mais iluminadas do que outras e encontros e momentos específicos chamaram a minha atenção, como a caixinha na qual a gestora Vera não pode colocar todo mundo que relato na seção 6.3. Esse trabalho permitiu que eu visualizasse componentes agencialmente intra-ativos dos fenômenos escola, gestão e formação continuada, a exemplo do sistema/fluxo que discuto no próximo capítulo.

Após o início da produção do texto, eu encontrei nova inspiração no trabalho de Clark e Thorpe (2019). Essas autoras integraram técnicas visuais e práticas criativas para estimular a análise difrativa. Seguindo as autoras, eu me engajei em um exercício de documentação visual, desenhando à mão as forças e entidades já discutidas (Figura 6). Eu também incorporei nessa atividade os *feedbacks* que eu recebi do meu orientador. Essa elaboração visual gerou novos *insights*.

A leitura dos diferentes dados me permitiu visualizar enredamentos/relacionalidades. Eles, que não pareciam próximos no espaço e no tempo, constituem, na perspectiva realista agencial, forças que têm efeitos (BARAD, 2007). Esse exercício me permitiu sentir os encontros para questionar “como nossas intra-ações com outros corpos (humanos ou não) produz subjetividades e encenações performativas não pensadas anteriormente” (MAZZEI, 2014, p. 744, tradução nossa).

Figura 6 - Configuração dos fragmentos de dados na documentação visual



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em consonância com Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), esses exercícios podem ser entendidos como cortes agenciais que juntam “algo” para a análise - na investigação proposta, a escola, as gestoras, a gestão e a formação -, separando-o do fluxo espaço-tempo-materiação contínuo, ao mesmo tempo em que enreda ontologicamente o pesquisador dentro dos fenômenos produzidos (TAYLOR, 2013). Na tese, eles que me ajudaram a encontrar uma maneira de contar os meus encontros com os dados.

Na leitura dos relatos narrativos, dos desenhos e imagens, das notas de campo, documentos e relatórios um com outro também fiz uso de memórias pessoais como dados intra-ativos (e.g., CEDER, 2019; HARDING; FORD; LEE, 2017; MAZZEI, 2013; TAGUCHI; PALMER, 2013). As memórias envolvem lembranças de algum episódio pontual, sensações, experiências materiais e associações do passado intrarrelacional reativado (CEDER, 2019). Assim, nesta tese, as memórias me envolveram como aluna da educação básica, do ensino superior, do doutorado e de programas de formação, como gestora e docente de instituições de ensino, bem como vivenciadora de outras experiências vinculadas aos processos educacional e gerencial.

Então, inspirada em Barad (2007, 2010, 2014, 2017) e Shotter (2010a, 2011, 2014a, 2014b) re-torno⁸ aos fragmentos da pesquisa para encontrar a escola, sua gestão e a formação no meio do caminho. “Encontrar no meio do caminho” é uma metáfora usada por Barad (2007) para o emaranhado. É a condição ontológica de todos os seres em sua constituição recíproca e intra-ativa, através da qual as agências coemergem como possibilidades sempre variáveis de transformação (SPECTOR, 2015). É uma prática contínua de estar aberta e viva a cada encontro, a cada ação intra-ativa, para usar a capacidade de responder - a responsabilidade -, ajudar a despertar, dar vida às novas possibilidades de viver de maneira justa (BARAD, 2007).

⁸ Barad (2014) usa o termo re-tornar (*re-turn*, no inglês) para sugerir um processo que envolve mais do que a reflexão- sem a excluir - ou a volta ao passado. Trata-se de um revirar interativamente no e com os dados na produção de novas temporalidades.

Assim, o que apresento nas páginas que se seguem são fragmentos dos meus encontros com pessoas, narrativas, lugares, objetivos, desenhos, notas de campo, fotografias, relatórios, etc. Eles são alguns dos eventos do meu envolvimento com o campo. O prego do caminho, que relato na seção 6.1 desta tese, é um desses eventos de encontro com a escola e é, também, um corte agencial específico do emaranhado material-discursivo desta instituição pública com o dispositivo de pesquisa.

A configuração desse dispositivo, como lembram Taguchi e Palmer (2013), não se relaciona apenas ao tipo de dado da investigação. Ela também tem vinculação com o engajamento corporal do pesquisador na produção de conhecimento. Nesse sentido, para a pesquisa importa que eu seja uma mulher branca, heterossexual e da classe média que cursou a educação infantil e o ensino fundamental em escolas particulares⁹ e que não atuou profissionalmente no ensino fundamental. Essas diferenças também importam, segundo os autores, para a maneira como serei afetada nos eventos de encontro com os dados da pesquisa.

⁹ As demais etapas foram realizadas em instituições federais de ensino: Escola Técnica Federal do Espírito Santo (atual Instituto Federal do Espírito Santo), UFES e UFLA.

6 (DES)EMARANHANDO O CAMPO

Neste capítulo, apresento uma leitura difrativa da escola pública e da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação aos gestores dessa instituição. Aqui, as pessoas e suas narrativas, os espaço-tempos e entidades evidenciadas, bem como as práticas sobre as quais escrevo, não são memórias estáticas e finalizadas que residem no meu cérebro ou nas notas de campo, nas fotografias, nos desenhos ou nos arquivos utilizados na pesquisa em desenvolvimento. A memória, na perspectiva de Barad (2007), não é algo a ser possuído, tomado ou levado de volta à posse de alguém. Tampouco, é o registro de um passado fixo que pode ser gravado, recuperado ou apagado. Para Barad (2015), memória é o desdobramento do universo em seu processo de materialização. Assim, re-lembrar¹⁰ é mais do que a descrição de fatos, “é um avivamento e uma reconfiguração do passado e do futuro” (BARAD, 2007, p. IX, tradução nossa), que envolve rastreamentos de emaranhados e respostas aos anseios por novas conexões (BARAD, 2015).

Cabe ainda pontuar que as partes apresentadas de forma separada nesta tese não devem ser vistas como peças desconectas de um todo emaranhado. Afinal, como Barad (2015) indica, “fazer parte não é estar absolutamente separado, mas ser constituído e entrelaçado com os emaranhados da separação” (BARAD, 2015, p. 406, tradução nossa). A próxima seção apresenta uma destas partes, um encontro do e no emaranhado. Como já mencionei, para apresentá-la, formulei uma anedota (MICHAEL, 2012a, 2012b, 2017).

¹⁰ No original em inglês *re-membering*.

6.1 TINHA UM PREGO NO MEIO DO CAMINHO, NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM PREGO? PARA QUEM? E DAÍ?

Era um dia letivo. A escola segue em seu ritmo habitual. O início, o recreio e o término das aulas são sinônimos de barulho intenso, correria e brincadeiras nos espaços de convivência. Fora deles, paredes de tijolos, carteiras, livros, quadros branco e professores trabalham para transformar parte daquela energia em aprendizagem.

Desde antes do primeiro toque da sineta até depois do último é intenso o trabalho do corpo técnico-administrativo. É necessário dialogar com os professores, com os conselhos escolar e tutelar e com os equipamentos públicos. É preciso orçar, fazer compras e prestar contas; providenciar pequenos reparos na estrutura. Há que se fazer a substituição de docentes que pedem licença ou remoção. Há desentendimentos estudantis que necessitam de resolução, ocorrências e encaminhamentos por fazer. Há planejamento, prova e conselho de classe. Há expressos e mais expressos - *e-mails* - a serem respondidos. Pode acontecer também da chuva, autorizada pelo telhado que decide onde ela vai molhar mais, inutilizar espaços pedagógicos. Então, mudar de lugar se faz necessário. Há também o João partindo mais uma vez para o enfrentamento. Há a Maria, o José e a Joaquina em lugares onde não deveriam estar: fora da sala de aula. E há muitos outros e outras e muito mais nessa escola que não para.

Era o final de um turno de estudo, de um dia do segundo semestre de 2018. Da direção, sentada numa cadeira próxima à porta aberta, observo estudantes saírem animados das salas de aula. Também vejo professores e estagiários. Alguns param junto à porta e acenam; outros entram e conversam um pouco antes do próximo expediente. Na sala, conversas seguem intercaladas com o esperado e o imprevisto. Prestadores de serviço, profissionais do magistério, mães, pais e avós aparecem tanto quanto pequenas quedas, choros, abraços e sorrisos.

Na sala, o que chama a minha atenção é o relato de uma profissional da escola. “Vocês precisavam ver a alegria dele...”, diz ela ao iniciar a conversa que nos produziria o desfecho de um pedido de ajuda. O apelo era de um estudante do ensino fundamental I que desejava usar o seu calçado, um par de chinelos de borracha, do tipo havaianas. Ocorre que o prego que mantinha a tira na sola do calçado se desprendera, novamente. O pedido era, então, para recolocar o prego na sandália do menino. Só que, de acordo com a narradora, fazê-lo era impossível. O chinelo já estava muito desgastado... Ela, então, propõe que aquele calçado seja deixado de lado e promete ao estudante, em troca, um outro par para o dia seguinte. E foi assim que foi feito... O objeto anunciado foi dado ao estudante. “Era perceptível a felicidade dele”, relata a narradora. Parece que os pés (ainda) desnudos aprovaram, sem titubeios, a tal novidade. E com um sorriso no semblante, a narradora termina o caso sobre aquela alegria presenciada. Eu, sentada na cadeira, a imagino junto ao menino e seu novo calçado, um par de chinelos de borracha, sem prego.

Eis que o prego entra no meu caminho. O prego que já não servia ao estudante e à profissional da escola; o prego deixado de lado com o chinelo surrado. Eu o encontro neste dia. Ele entra no meu caminho e daí não mais sai. Por que ele entra e por que não sai? Por que eu nunca vi uma peça metálica, uma haste delgada, ser usada com aquela finalidade? Por que eu passei a maior parte da minha vida escolar em instituições privadas? Não, sim e talvez, ao mesmo tempo. Eu cresci num bairro pobre e convivi com calçados bem usados e também com os remendados. Contudo, meus pés nunca foram privados deles por falta de opção.

Apesar disso, não pude deixar de me surpreender ao escutar a história daquele estudante que pedia ajuda para usar o seu chinelo. É que a minha experiência com sapatos desgastados foi há três décadas. E, na escola, no ano de 2018, ainda me deparo com uma (triste) história parecida com aquelas que presenciei na vizinhança do meu tempo de infância! E mais, uma história sobre a qual eu sinto ter pouca importância para muitas pessoas de fora da escola... Neste meu tempo na instituição,

constato que muitas pessoas se importam com questões que, a meu ver, não têm relação direta com a realidade desta unidade de ensino.

O que reforça esse meu sentimento é o período eleitoral. Há disputa para a presidência da república com direito a “notícias” (e vídeos), via *WhatsApp*, da educação pública em calamidade¹¹. Mas, as notícias não têm relação com o prego do meu caminho; elas dizem coisas diferentes. Eis que menino aprende a virar menina (e vice-versa) com um suposto “Kit gay”¹². Então, uma obra, comprada aos milhares e distribuída nas escolas públicas, além de estimular precocemente a sexualidade das crianças, também se fazia uma porta aberta para a pedofilia. E isso, o *Jornal Nacional* não mostra¹³! Uma pastora, que é contra a cultura da morte e a favor da família e da igreja, dá o recado: escola não é lugar para a ideologia de gênero¹⁴. Fico sabendo, ainda, via *WhatsApp*, que na escola crianças e jovens são doutrinados pelos professores vermelhos. Por culpa de tantos anos de governo do PT, eles estão por toda a parte, sendo a universidade federal o seu reduto, segundo o *WhatsApp*¹⁵. Lá, a exemplo do que acontece na UFMG, alunos são comunistas, maconheiros e

¹¹ Compartilhadas em grupos ou encaminhadas diretamente, essas mensagens com arquivos multimídia alertam para o problemas da educação pública no país, como a distribuição do “Kit gay” e a ocorrência da “doutrinação ideológica” nas escolas.

¹² O termo “Kit gay” foi usado pelos opositores do projeto Escola sem homofobia. Esse projeto, voltado para gestores, educadores e estudantes da rede pública - do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio -, visava combater a violência e a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. Em 2011, em meio à repercussão negativa e a pressão de um grupo de parlamentares, o projeto foi vetado pela presidência. Para mais informações, recomendo a leitura do artigo de Isaias Oliveira Júnior e Eliane Rose Maio, de 2017, disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76650419008.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

¹³ Referência do então candidato à presidência Jair Bolsonaro ao livro “Aparelho Sexual e Cia”, em entrevista concedida ao *Jornal Nacional* em agosto de 2018. Segundo Bolsonaro, o livro também faria parte do chamado “Kit gay”. Ver em: <https://super.abril.com.br/comportamento/esse-e-o-livro-pornografico-que-o-bolsonaro-levou-ao-jornal-nacional/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

¹⁴ Trata-se das declarações da pastora e política Damares Alves compartilhadas nas redes sociais e encaminhadas pelos *WhatsApp*. Vídeos completos das pregações, palestras e entrevistas da Damares podem ser encontrados no *YouTube* em https://youtu.be/O2bJI_W10vI e <https://youtu.be/TuwFBb0W-eo>. Acesso em: 24 jul. 2020.

¹⁵ Um exemplo de conteúdo dessa natureza pode ser encontrado no *post* do perfil USP Livre no *Facebook*, disponível em: <https://www.facebook.com/LivreUSP/posts/vale-a-pena-ler-esta-entrevista-com-o-prof-wilson-ferreira-cunha-puc-go-ele-vive/847399485458986/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

vagabundos e o ensino é uma anarquia total¹⁶. Então, escola é sem partido¹⁷. Paulo Freire, nem pensar¹⁸! Conteúdo e método precisam ser mudados. Instituição de ensino superior séria e responsável é a militar.

Porém, o *WhatsApp* não tratava nada sobre o prego no meu caminho; era como se ele não existisse. Para o *WhatsApp*, não há pobreza atrapalhando a escola, pois são outras questões que importam. Mas eu estou na escola e o prego está no meu caminho. Ele me incomoda. Eu tento responder aos remetentes das notícias. Falo da escola, da universidade, dos fatos e mostro dados. Encaminho *links* sobre o projeto “Escola sem homofobia”, cujo material fora nomeado, de forma descabida e preconceituosa, como Kit gay. Mostro vídeos do *YouTube* que abordam a questão do gênero: uma reflexão filosófica proposta por Judith Butler. Sugiro que a educação sexual é importante e relato um caso ocorrido no nosso estado: uma estudante, que após assistir a uma palestra sobre violência sexual na escola pública onde estuda, denunciou o seu padrasto¹⁹. Mas eu me traí também. Ao discutir no *WhatsApp* sobre o que ele queria evidenciar, eu estava esquecendo de tratar também do prego no meu caminho.

Contudo, eu não posso ignorá-lo. Ele continua no meu caminho junto com aquele menino que foi embora da escola e voltou no dia seguinte com os pés ainda descalços. Nessa trilha, vejo outros(as) estudantes que vivem em ambientes desestruturados e/ou em condição de pobreza. Vejo também a estrutura (precária) da escola e seus recursos limitados. Vejo profissionais comprometidos e também a falta deles... E me

¹⁶ Numa das mensagens recebidas são encaminhadas fotos da faculdade de Direito da UFMG e da Academia Militar das Agulhas Negras. Essa última é relacionada como exemplo de gestão responsável e sem viés político; a primeira, não.

¹⁷ Referente ao movimento/projeto Escola sem Partido criado para combater a suposta doutrinação de esquerda que os professores praticariam na escola. Ver em: <https://folha.com/q1fznx3b>. Acesso em: 24 jul. 2020.

¹⁸ Referente às críticas ao método do educador Paulo Freire como doutrinação marxista. Ver em: https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/eleicoes_2018/2018/08/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-1014142306.html. Acesso em: 25 jul. 2020.

¹⁹ Ver em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/27/menina-denuncia-padrasto-por-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-no-es.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2020.

deparo com aquelas notícias (e vídeos) sobre a escola e a educação pública brasileira. E cadê a política educacional? E onde estão as proposições para melhorar a qualidade do ensino e da formação do profissional do magistério? E aquelas relacionadas ao Fundeb²⁰? E sobre a infraestrutura e os equipamentos da escola? E o suporte e o acompanhamento aos meninos e meninas em vulnerabilidade social? E os projetos para tratar do respeito e da tolerância às diferenças? Não encontro. O prego me incomoda. É preciso enxergar para além do que se vê no *WhatsApp*.

Então, ancorada nas proposições de Barad (2007, 2015, 2017) e Shotter (2006, 2008a, 2016), busco compreender como a escola e a formação podem ser performadas de maneira diferente a partir desse meu encontro com o prego, assim como eu estou sendo transformada na prática desta pesquisa. Barad nos instiga a mudarmos nossas representações sobre observar e conhecer de longe para as relacionalidades, para conhecer, ser e fazer as diferenças de dentro como parte de um estado emaranhado em transformação.

²⁰ O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb é o principal mecanismo de financiamento da educação básica no país. Em vigor desde 2007, irá expirar no final de 2020. Uma nova proposta de Fundo - PEC 15/2015 (Proposta de Emenda à Constituição) - estava em tramitação na Câmara dos Deputados. No entanto, havia pouco diálogo entre os poderes legislativo e executivo para a definição e aprovação da proposta. O ministro da educação à época (Abraham Weintraub) chegou a anunciar que iria enviar uma PEC diferente da que tramitava na Câmara. Somente em agosto de 2020 é que o Novo Fundeb foi aprovado no Senado. O novo instrumento de financiamento, agora permanente, eleva gradativamente a complementação da União, estabelece novos critérios de distribuição, destina mais recursos para a educação infantil, entre outros. Para mais informações ver em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/ana-maria-diniz/aprovacao-do-fundeb-e-momento-historico-para-a-educacao/> e em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/01/14/weintraub-diz-que-fundeb-esta-garantido-mas-reafirma-envio-de-nova-pec.htm>. Acesso em: 31 ago. 2020.

6.1.1 O prego, e daí?

A partir das inquietações mencionadas até aqui, apresento esta anedota que narra encontros que tive com a escola e com os dados no campo e fora dele. Uma escuta usual desses encontros me permitiria reconhecer a escola pública brasileira como um lócus privilegiado de litígio (SCHWARCZ, 2019), isto é, aquela escuta na qual, segundo Davies (2016), encaixamos o que ouvimos naquilo que já conhecemos para julgá-lo de acordo com isso.

No tópico anterior eu evidencio uma escuta que trata a escola com base em um julgamento que entra em conflito com o que vejo lá. Ela produz a reiteração da polarização política e de dualismos presentes no campo educacional, como evidenciado por autores como Saviani (2017) e Lima e Hypolito (2019). É a escola ruim/má ou injustiçada? Essa maneira de ouvir também mantém inalterado o lugar central que é atribuído às pessoas nas discussões relacionadas à qualidade do ensino (BIESTA, 2015) e à gestão escolar (NIESCHE; GOWLETT, 2019). É o profissional do magistério o culpado pela situação da educação ou o herói redentor dela (GOMES, 2017)?

O prego que aparece na anedota é explorado como uma metáfora, um “recurso metodológico utilizado para o tratamento de dados” (VERGARA, 2005, p. 37). Mas, neste relato, o que importa é reconhecer o que é o prego com base no que já se conhece. O prego é a realidade de uma parcela de crianças e jovens brasileiros que tem pouca chance de romper com o ciclo de pobreza, conforme apontado por Schwarcz (2019). Ele é a grande diferença de resultado entre os estudantes brasileiros, sobretudo os mais pobres, conforme foi observado por Soares e Delgado (2016). O prego sinaliza as questões sociais que não podem ser ignoradas ao se pensar na gestão da escola pública, como defendido por Abrucio (2018), Costa, Lima e Leite (2015) e Falsarella (2019).

Contudo, tal estratégia não contribui para romper com a postura representacionista que “separa o mundo em domínios ontologicamente desarticulados de palavras e coisas, criando o dilema da ligação entre eles para que o conhecimento seja possível” (BARAD, 2017, p. 17). Para contribuir para essa ruptura, nesta tese utilizo um tipo de relato que se aproxima do que Davies (2016) chama de “escuta emergente”. Ela oferece um relato difrativo do encontro com a escola, expondo parte da “estrutura emaranhada da ontologia mutável e contingente do mundo” (BARAD, 2007, p. 73, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o próprio encontro passa a ter uma conotação distinta como pontuado por Davies (2016). A atenção deve ser direcionada aos processos intrativos em andamento, através dos quais pessoas e objetos são produzidos com e na complexa relacionalidade emergente. Então, ouvir de maneira emergente é estar aberto ao emaranhado. A abordagem difrativa, na perspectiva aqui adotada, tem o potencial de situar as diferentes linhas de força que estão em jogo uma com outra, juntamente com os efeitos delas. Nesta perspectiva, não cabe a mim, pesquisadora, contar algo que exista independentemente da pesquisa e sim acessar o que está se tornando verdadeiro ontológica e epistemologicamente no emaranhado (BARAD, 2007). Na Figura 7, eu ilustro a produção de parte desse emaranhado no meu encontro com a escola.

e aqueles relacionados à escola e à educação fizeram algo comigo. Já na perspectiva de Barad (2007), o prego, produzido na intra-atividade dos elementos emaranhados é, em si, uma agência que não é desconectada das práticas discursivas do emaranhado e da minha participação na pesquisa.

Assim, a invisibilidade do prego do meu caminho no *WhatsApp* age como uma força em ação. Re-torno às notícias do aplicativo de mensagens e às práticas discursivas veiculadas, como as do “Kit gay”, ideologia de gênero e doutrinação de crianças. Lembro do relato de uma amiga sobre o dia em que seu filho, uma criança de 8 anos, voltou da escola aos prantos porque alguns colegas implicaram com ele. Ele tem a voz mais fina do que a do irmão e não gosta de brincar de futebol e de carrinhos. Na escola particular onde ambos estudam, não foi a primeira vez que o chamaram de mulherzinha ou veadinho. Lendo esses dados, imagino quantas crianças, adolescentes e jovens devem sofrer. A diversidade de vozes, gostos, aparências, orientação, etc. nem sempre é bem tolerada. Esses fragmentos de encontros direcionam a minha atenção para o impacto que as forças, uma sobre a outra, podem ter. Logo, falar sobre respeito às diferenças na e fora da escola importa. É preciso perceber como os agenciamentos de práticas material-discursivas podem ajudar a promover diferenças (BARAD, 2007) na escola, reforçando a rejeição ao outro.

Então, com o prego e a partir dele eu busquei outras forças e entidades para entender os efeitos delas na escola e na gestão. Eu as analisei com a proposta de formação de gestores de unidades de ensino público fundamental, formulada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) para o período de 2018 a 2020. Por esse caminho, evidencio como a abordagem performativa permite discutir a escola e oferece contribuições para a formação de gestores escolares, a partir da metodologia difrativa de Barad (2007, 2014, 2017).

Esses efeitos envolvem forças e entidades, incluindo a materialidade da linguagem (MACLURE, 2013), que evidencio nas próximas seções. Os desenhos produzidos pelas profissionais da escola - seis gestoras integrantes do CTA e uma professora - e

as conversas que estabelecemos a partir deles em encontros na própria instituição foram o ponto de partida para a construção dos textos apresentados nas próximas seções. Neles, descrevo as partes que provocaram intensidades afetivas ou focos de brilho (MACLURE, 2013) no meu envolvimento com os diferentes dados produzidos. A geração de conexões inusitadas entre os dados pode desencadear, conforme sinalizado por Taguchi e Palmer (2013), uma leitura difrativa na linha proposta por Barad (2007).

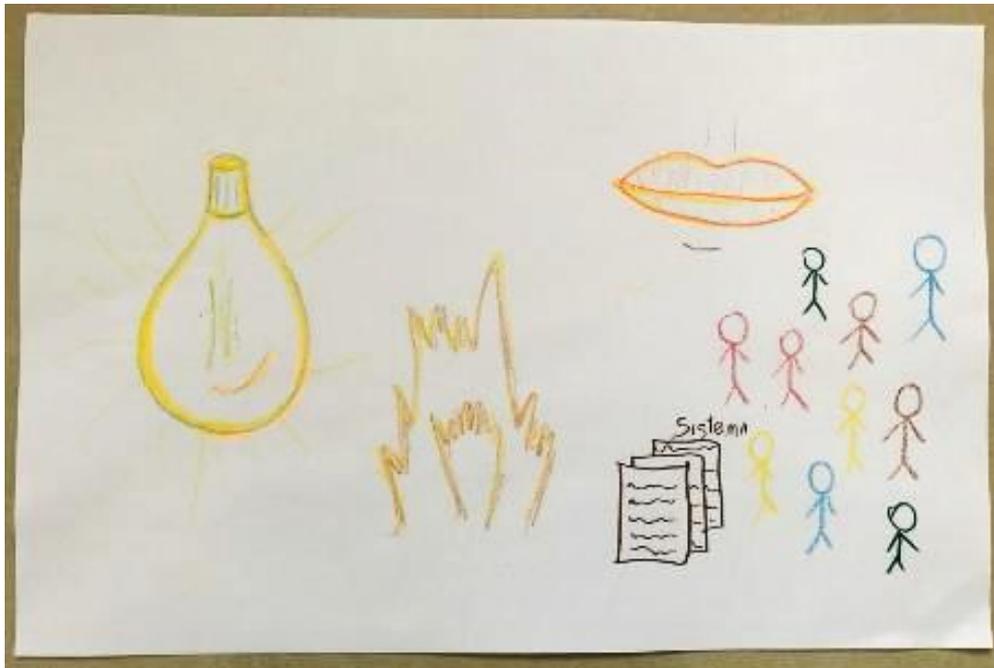
6.2 O SISTEMA COBRA E O TEMPO NÃO É AMIGO

Neste tópico, evidencio forças e entidades produzidas nos meus encontros de pesquisa, como o sistema, o fluxo escolar e o tempo. Ao desenvolver a abordagem performativa de Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), reconheço que os desenhos agem em conjunto com outros dispositivos para excluir, incluir e ordenar formas particulares de participação que me convidam a uma formação específica de significado sobre gestão escolar, educação fundamental, escola pública e formação continuada. Esses aspectos intra-atuantes incluem as gravações sonoras dos encontros, as políticas educacionais, as práticas discursivas, o prego, o ambiente político e o meu engajamento como pesquisadora nos espaço-tempos da escola. A narrativa do meu envolvimento material na investigação, seguindo Shotter (2013, 2014b), é um corte agencial (BARAD, 2007).

Início o relato deste corte com a mesa redonda da sala da diretora que nos acomoda nos encontros do grupo focal. As pastas e os materiais escolares, que usualmente ocupam aquela superfície, cedem espaço às folhas de papel A4 com os desenhos. Ada revê a sua produção (Figura 8), que ilustra forças relacionadas ao cotidiano da gestão escolar, e nos conta a história dela. Ela aponta para o grupo de bonecos coloridos e reconhece neles alguns dos desafios enfrentados pela escola: a

diversidade, os problemas de aprendizagem, o desinteresse de alguns estudantes, o excesso de informação, a indisciplina, entre outros.

Figura 8 - Desenho elaborado pela Gestora Ada



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Próximo aos bonecos, há três retângulos já nomeados. São cadernos que simbolizam o sistema, o sistema que cobra muito da escola. Sobre eles, a autora do desenho pontua:

Gestora Ada: Eu coloquei aqui uns cadernos. Isso simboliza para a gente o sistema. O sistema é... cobra muito da escola. E lidar com essa clientela que é uma clientela cheia de características diferentes... é complicado atender ao sistema porque... como agora no final do ano que vai chegando e a gente vê aquele monte de aluno que tem problemas de aprendizagem... alguns não querem nada e por mais que a gente faça... que a gente tente conduzi-los à aprendizagem e ao conteúdo eles têm as limitações deles que são diferenciadas... Ao mesmo tempo o sistema cobra demais da escola. Cobra que o aluno passe. Nem sempre o aluno tem condições de ir para uma outra série. Mas o sistema não... (ele) cobra demais das escolas.

O sistema, como uma força do emaranhado da escola, também é revelado enredado na tensão entre o legal, o real/disponibilizado, o necessário/desejado e o cobrado/responsabilizado, quando é associado à outra força: o fluxo escolar.

Cabe pontuar que o fluxo escolar está relacionado aos fenômenos de retenção/repetência e evasão escolar. A interrupção no fluxo normal, quando o aluno é reprovado ou abandona a série em curso é, para Tavares, Faria e Lima (2012), um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro. A preocupação com essa questão é parte integrante da política educacional brasileira. A melhoria do fluxo escolar é uma das metas do Plano Nacional de Educação, no qual aparece vinculado à melhoria da qualidade do ensino com o aumento das médias do Ideb (BRASIL, 2014). O fluxo escolar também aparece no Plano Municipal de Educação do Município de Vitória (Lei n. 8.829/2015), que tem entre as suas metas o fomento da qualidade da educação básica, utilizando como parâmetros os valores crescentes do Ideb até o ano de 2021. O objetivo anunciado é “a melhoria **do fluxo** e da aprendizagem escolar” (VITÓRIA, 2015, p. 12, grifo nosso).

O fluxo na intra-atividade das forças manifestadas com o desenho tem efeitos materializantes no fazer a matemática e nas práticas da escola, como pode ser observado nos fragmentos abaixo.

Gestora Glad: (...) Ah porque a lei... Pera aí. A gente sabe... Às vezes falta professor. Fica um mês sem professor de matemática. *Ué.* Alguém assumiu. Mas não foi o professor da área de matemática. Às vezes um professor de história que assume...

Gestora Vera: (...) mas mesmo assim... às vezes assume o professor. Mas ele tem (que ter) o tempo para fazer o diagnóstico, o tempo para (...)

Gestora Glad: Não. Mas a matemática não acontece. A matemática só vai acontecer quando eles encontrarem outro professor para colocar no lugar. E aí? Cadê? *Ah...* Isso pode...

Gestora Vera: Isso aí.

Gestora Glad: O negócio é... às vezes o que eu sinto... o menino tem que estar cercado na escola. Tem que garantir a hora do menino na escola. O que ele tá fazendo (...)

Gestora Jen e Gestora Vera ((simultaneamente)): (...) não interessa.

Gestora Ada: Só que no final do ano vem o fluxo. E aí? Entendeu? Está lá...

Gestora Jen: Tem que passar (ser aprovado).

Gestora Ada: E aí ficam cobrando. Cobrando. Cobrando. Por que fulano () aprovado? Por que ele não aprendeu?

Gestora Rosa: Já ligaram para mim ((se referindo ao fato de que alguém da Seme falou ao telefone algo relacionado ao fluxo da unidade de ensino)).

Gestora Glad: Ah já (ligaram) né... vai ter o fluxo agora...

Gestora Ada: É uma pressão muito forte em relação a isso aí... O sistema cobra demais. Os pais cobram demais. O sistema cobra demais da escola e os professores também ficam com essa pressão toda. Ficam no meio dessa pressão.

Pesquisadora: O fluxo se refere a que?

Gestora Ada: É o índice de reprovação que acontece no final... vai chegando no final do ano há uma cobrança enorme em cima da escola como se a escola fosse a culpada de o menino não querer estudar. Não ter caderno. Não querer estudar para a prova. E você faz n e n trabalhos com essa criança o ano inteiro para ver se ela faz... Se ela fica na sala de aula. "Observa. Vamos prestar atenção no conteúdo. Vamos estudar. Vamos fazer as atividades". Então tem vários meninos assim que não querem nada com nada. É difícil...

Nesse sentido, Glad ressalta a importância dos primeiros conselhos de classe não somente como momentos de análise e redefinição dos processos de ensino e aprendizagem, mas também como uma estratégia para evitar problemas futuros relacionados à situação acadêmica dos discentes da escola e, conseqüentemente, ao fluxo. O conselho de classe é produzido, então, como um espaço no qual intra-agem a Seme, as gestoras, os professores, os estudantes, o fluxo, o calendário escolar, os diferentes interesses, a negociação deles e o desgaste, como evidenciado no excerto adiante.

Gestora Glad: (...) então vamos parar no dia cinco. Vamos ter o nosso conselho. Vai ser um conselho pesado.

Gestora Jen: Vai ter demanda de...

Gestora Glad: (...) porque a gente não pode deixar para chorar lá no terceiro (conselho). Porque isso é muito desgastante para o diretor e para o pedagogo. É sentar... Um momentinho infernal é esse último conselho...

Gestora Jen: É cobrança.

Gestora Glad: Lá eles falam assim. “Porque isso... Porque isso... Porque isso...” ((fazendo referência às conversas institucionais relacionadas ao fluxo escolar)). “Mas como é que eu vou passar..?”. Mas tá. “Eu tô aprendendo o quê?” No segundo (conselho) é onde a gente tem que falar assim: “Gente o que nós vamos fazer ainda? Porque a gente ainda tem tempo. Daqui para frente... Vamos ter que dar jeito nisso aqui. Tudo bem que tem um Joãozinho lá... Você tem uns que realmente são complicados demais... Vai ficar pendurado. Mas o Benedito? Pode ser que se a gente fizer alguma coisa o Benedito vá”. Então isso não é fácil. É um lugar para a direção e para o pedagogo (resolverem essas questões). O conselho de classe mexe com a gente... É *trash*. Porque aí você fica no meio dos profissionais. Dos professores.

Gestora Jen: (...) do fogo Cruzado...

Gestora Glad: Uns (professores) abrem mais. Uns têm mais jogo de cintura. Escutam a gente. “Não. Tá certo. Vamos fazer isso e tal.” E outros..

Gestora Jen: “Você faz o quê quiser porque eu lavo as minhas mãos...” ((em referência ao posicionamento do professor no conselho)).

Gestora Glad: Isso aí... “Quer passar...” Outros falam “não abro mão”. E aí? Você vai fazer o quê? A direção vai fazer o quê? O Pedagogo vai fazer o quê? Não é fácil.

Essas forças estão emaranhadas em discursos e conceitos sobre a eficácia escolar e a qualidade educacional, entre outros. Eles chamam a minha atenção para a vinculação da gestão educacional e escolar com os resultados das unidades de ensino e dos sistemas como um todo. E, também, para a responsabilização dos sujeitos pelos resultados, os quais são expressos em números, no caso, o Ideb. Este é calculado a partir de dados sobre a aprovação na etapa de ensino e a média das notas dos estudantes em testes elaborados pelo Inep. Isso quer dizer que o Fluxo interfere no resultado do Ideb. Por exemplo: para uma escola Alfa, com nota média na Prova Brasil, do 5º ano, igual a 5,0 e tempo médio de conclusão da série de 2 anos, o Ideb será igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, 2,5. Já uma escola Beta, com média igual a 5,0 e tempo médio de conclusão igual a 1 ano, o Ideb será 5,0 (Qedu, 2020).

Na perspectiva performativa do realismo agencial de Barad (2007), conceitos como o Fluxo escolar e o Ideb não podem ser entendidos como abstratos ou imateriais, como

também pontuado por Davies (2014), Taguchi e Palmer (2013), Niesche e Gowlett (2019). Na visão de Barad (2007), eles são arranjos materiais específicos que agem em uma formação específica de significado sobre o ensino. Nesse sentido, os dados relacionados aos estudantes, como sinalizado por Niesche e Gowlett (2019), funcionam como um verbo. Eles são mais do que um instrumento de observação que ajuda professores e gestores a identificar o progresso dos estudantes (ou a falta dele). Pelo contrário, os dados são uma prática de desenho de limites que produz configurações particulares de ensino e de gestão.

Essa formação sugere como ensino de qualidade aquele que pode ser medido e capturado (BIESTA, 2015) por meio de testes em larga escala. O uso de uma medida numérica de verificação de qualidade também pode fazer com que os gestores tentem elevar os resultados de forma pouco pedagógica, como já indicado por Leite (2014). Nesse sentido, o Ideb e o Fluxo podem ser entendidos como parte do dispositivo de conhecimento sobre educação que, em intra-atividade com outras forças, opera cortes agenciais que ajudam a estabelecer limites em relação ao que importa e ao que é excluído do processo de materialização. Esses limites, na visão de Shotter (2011), são decretados pelos enunciados. As enunciações relacionadas ao fluxo da Seme e à atuação das gestoras nos conselhos de classe decretam cortes por demarcarem as aberturas que a Secretaria dá às gestoras e que essas, por sua vez, dão aos docentes.

De volta ao encontro com as gestoras e a professora sobre o desenho de Ada (Figura 8), pergunto sobre o grande objeto amarelo de forma arredondada que integra a produção gráfica. Vera interage, referindo-se a outro elemento do desenho da colega: “Não... esse fogo aí... sabe o que eu pensei? Era para apagar o incêndio. Apagar os incêndios ((risos))”. A gestora-autora Ada continua a sua história, assentindo o comentário da colega: “Também. É aquela luz porque nós estamos sempre apagando incêndio. Os problemas que a gente enfrenta na realidade atual. A gente tem muito incêndio para apagar, muitos problemas para resolver”.

No encontro, as crianças, os cadernos, o fogo e a lâmpada do desenho emergem em intra-atividade na qual estão emaranhados a autora, suas colegas gestoras, a pesquisadora, os discursos sobre educação, as memórias, o presente, o passado, a escola, seus alunos, seus recursos, a Secretaria de Educação e inúmeras outras forças e entidades.

A autora do desenho volta a recordar suas vivências antigas no ambiente escolar. Pontua que, no tempo em que era estudante e a sua mãe era professora, não havia tantos problemas na escola. Naquela época, “a preocupação toda estava voltada para o conteúdo”, relata Ada. Vera manifesta sua concordância com as constatações da colega. Ela comenta sobre o que entende ser uma espécie de efeito da universalização do ensino na escola, também comentado por outras gestoras, conforme ela mesma enumera: “Mas sabe qual é o problema que a Jen já falou e a Jade também? Tem crianças que esse tipo de escola não atende. E (antes) não tinha a obrigatoriedade.”

A gestora-autora do desenho, Ada, interrompe Vera e continua o seu relato sobre o sistema, dizendo: “É a pressão do sistema. Porque a lei mudou. A lei ampara. A lei obriga. A lei quer. Exige. Antigamente não tinha essa... Infelizmente a gente tem que cumprir”. Na sequência, Vera faz ponderações sobre os aspectos positivos das mudanças ocorridas. Ela diz: “Eu penso os dois lados. É felizmente e infelizmente...”

Ada concorda com a colega. Sugere que lidar com essa mudança tem sido um grande desafio. Essa constatação parece provocar a manifestação das demais participantes. Elas falam simultaneamente. Ada faz uma colocação em analogia ao elemento do desenho: “O difícil é conseguir... ter essa luz, ser iluminado para a questão que nós estamos vivendo”.

Nessa parte, a abordagem performativa evidencia o seu potencial para discutir elementos mais profundos da escola e que devem ser considerados na formação continuada. Isso ocorre quando essas diferentes entidades e forças se tornam

produtores de angústia. O fragmento abaixo evidencia o desabafo de uma gestora e a minha (única) reação diante daquela enunciação inesperada e impactante:

Gestora Vera: Posso te falar a verdade? Tem hora que eu fico tão triste que eu acho que eu não sou mais feliz.

Pesquisadora: O que você quer dizer?

Gestora Vera: Por causa dessas coisas que a gente vê...é um trabalho exaustivo... que você luta. Parece que eu estou nadando, nadando e você não chega... Parece que só piora. Acho que até (por causa da) a cobrança que a gente faz pra gente. Porque você quer ser melhor. Eu não consegui. Será que eu sou feliz?

O sentimento produzido no encontro passa, nos termos de Barad (2007), a importar. Nesse sentido, pode-se ilustrar a seguinte manifestação da gestora Rath em relação ao desabafo da colega:

Gestora Rath: Vera... quando você fala que você está se sentindo infeliz eu entendo perfeitamente o que você diz. Eu falo sabe por quê? Porque quando a Ada fala que o sistema cobra muito... a gente está sendo cobrado por muita coisa...

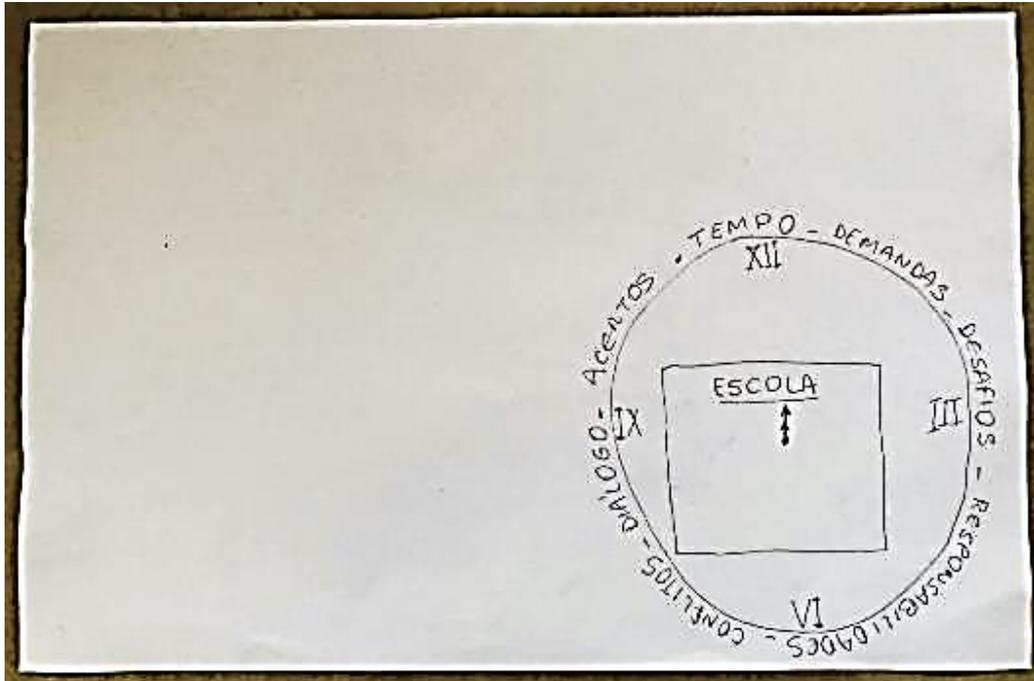
Gestora Ada: (...) que a gente não dá conta...

Gestora Rath: E o cognitivo e a aprendizagem e o conteúdo estão ficando para trás. E a gente trás um João²¹ e a Vera desvia totalmente o trabalho dela... do pedagógico para tratar esta questão...

As forças manifestadas nestes relatos intra-agem com outro conjunto de dados da pesquisa. Nele, o tempo é revelado como uma força que produz outras marcas nos corpos. A gestora Rosa olha para o seu desenho (Figura 9) e suspira.

²¹ No encontro no qual se discute o desenho da Vera, seção 6.3, há um relato do caso desse estudante.

Figura 9 - Desenho elaborado pela Gestora Rosa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Rosa permanece em silêncio com a folha desenhada entre as suas mãos. A gestora Ada quebra o rápido (e raro) momento de silêncio entre nós e inicia a conversa sobre o desenho da colega. Ela associa a elaboração de Rosa a um instrumento marcador de tempo. Rosa, a autora, consentindo com a descrição apresentada, inicia o seu relato explicando o motivo que a levou a fazer esse desenho:

Gestora Ada: É. Tem um relógio.

Gestora Rosa: Porque eu fiz um relógio... Né... ((risos)). Lembra uma caixa. Que horror...

Gestora Glad: É o tempo da escola aí ?((se referindo ao desenho da colega)).

Gestora Rosa: É o tempo... Nesse dia (da elaboração do desenho) eu estava angustiada. Eu estava muito angustiada. São tantas demandas. Tantas coisas. Tempos. Desafios. Responsabilidades. Conflitos. Diálogos. Acertos que a gente tem que ter nessa função ... Tem que ter mais acertos do que erros né...

Pesquisadora: Sim.

Gestora Rosa: E administrar o tempo com esse monte de desafio... nesse momento aqui quando eu fiz isso aqui eu estava angustiada.

Pesquisadora: Você falou que estava angustiada. A sua angústia passou?

Gestora Rosa: ((silêncio))

Gestora Glad: ((risos))

Gestora Rosa: Acho que não...

Gestora Vera: Tem dia que é mais. Tem dia que é menos...((se referindo à angústia da gestora Rosa)).

Gestora Rosa: Tem dia que é muito mais. Tem dia que é muito mais...

Pesquisadora: Você quer compartilhar isso conosco?

Gestora Rosa: Tá... Eu vou falar...

Gestora Glad: Esse lugar dela é muito complicado...

Gestora Rosa: Então... ao mesmo tempo que eu quero ajudar o pessoal né... da disciplina dos meninos tem a outra parte que sou eu quem tem que fazer. Nenhuma delas pode fazer o que eu tenho que fazer.

Pesquisadora: Ahan.

Gestora Rosa: Elas me ajudam muito muito muito muito muito muito... Né. A Vera também. Mas assim... às vezes eu me sinto um pouco sugada com algumas demandas. Há também (demandas) da coordenação, do pedagógico...

Esse conjunto de dados se conecta com outros. Em um deles, a gestora Glad fala sobre o tempo da escola lembrando de uma situação vivenciada com sua colega Jen no dia anterior. Ela justifica que o tempo e a dinâmica dos acontecimentos não a permitiram colaborar com a colega:

(...) ontem eu estava atendendo uma mãe. Jen fechou e abriu a minha porta umas três vezes ((a gestora Jen ri e assente com a cabeça)). Eu percebi a angústia dela ((referindo-se à Jen)). Aí a mãe chorando... A mãe estava na situação com o menino lá. "Você ainda está né...? Eu disse: "olha, estou..." ((a gestora Jen ri)). Ela voltou. Ela foi. Ela voltou. Ela foi ((referindo-se à Jen)). Então... às vezes.. Aí não tem.... Aí no final ela disse: "não tem jeito mesmo; eu vou procurar outra pessoa para poder né (me ajudar)"". Então são coisas assim que... Esse tempo nosso aqui é muito doido. Tem dia que está mais tranquilo... que as coisas vão e a gente nem acredita né. Mas tem dia que...

Em outro momento, as gestoras falam especificamente sobre o cotidiano da direção escolar. Para Jen, o profissional que atua nessa função assume muitas atividades pois gerencia tanto o pedagógico quanto o administrativo da escola. Além disso, ele precisará responder às demandas encaminhadas repentinamente pela Secretaria de Educação. Nos termos dessa gestora: “(...) aí o diretor tem que lidar com o problema físico. Tem que fazer orçamento. Aí do nada... de surpresa eles chamam o diretor para uma reunião. Eles avisam assim de última hora”.

Esses e outros relatos sobre a direção despertaram a minha curiosidade. Indago àquelas gestoras se elas têm vontade de assumir a direção da escola no futuro. “Eu não”, responde uma delas. “Jamais” e “eu não dou conta” afirmam outras duas gestoras. “Hoje eu não quero esse sofrimento não... Porque é muita angústia. E assim... me faz mal. Eu prefiro... Hoje eu não penso... nem para frente” e “é muito sofrimento”, justificam mais duas participantes da pesquisa.

Essas demandas, o sistema, o fogo, o fluxo, as práticas material-discursivas, a angústia e os espaços-tempos produzidos nos relatos sobre os desenhos intervêm, conectam e agem em meu próprio corpo, evocando lembranças do meu encontro com o prego. Eu penso sobre o que consegui ver por meio dele? Mas e o que eu deixei de ver? E o que as gestoras, incluindo aquelas da Secretaria de Educação, poderiam ver naquela intra-atividade de forças emaranhadas entre o fluxo-tempo-gestão-escola-educação? O que elas não veem? O que elas estão ajudando a produzir? Como elas podem ser afetadas por aparelhos e encontros de difração para produzir novas configurações de emaranhados que evoquem outras práticas material-discursivas sobre a qualidade do ensino?

Essas inquietações surgem na performatividade, na relação ambígua e conflituosa que emerge com o desenho da gestora Ada. Antes, o não atendimento escolar podia reduzir o volume de problemas na instituição educacional. Ter menos problema, isto é, menos incêndios para apagar, é bom. Mas, não incluir crianças e jovens na escola

não é bom e a lei não permite isso ao exigir que todos tenham acesso à educação escolar.

A ideia de que a escola do passado era mais tranquila é uma suposição com a qual as gestoras parecem conviver. Essa suposição é resultante de suas construções discursivas como pessoas que tiveram acesso, como estudantes, à escola pública numa época em que um grande contingente de crianças e jovens estava fora do ambiente escolar. Em 1975, por exemplo, um quarto das crianças de 7 a 14 anos e a metade dos jovens de 15 a 17 anos não tinham acesso à escola (INEP, 1996). Mas essa suposição também pode ter sido produzida e reforçada na intra-atividade de certas forças do emaranhado, entre elas, o discurso sobre a “situação caótica da educação pública”, a responsabilização do gestores e professores pelo desempenho escolar dos estudantes, as cobranças da sociedade e do Estado, a pobreza, a violência, as limitações de ação dos profissionais.

A memória do passado, vivenciado em outra condição - como estudante e filha de gestora/professora - é evocada para dar sentido ao presente. Nele, o trabalho pedagógico é diferente. Dispositivos reguladores do sistema educativo, constituídos nas últimas décadas com o processo de reestruturação produtiva e a investida neoliberal no campo da educação, passaram a gerir o modo como o trabalho pedagógico deve ser organização na escola. Com o passar do tempo, o trabalho docente vem expressando menor autonomia, maior intensificação e fragmentação (ALVES, 2009).

As produções discursivas parecem querer justificar e compartilhar a responsabilização por aquilo que é esperado dos profissionais e da escola, mas não é alcançado por eles. Nessas produções, o sistema legal tem um papel ativo - “ele cobra, ele exige, ele quer”. Ele também é culpado por problemas que atingem a escola atual. O sistema, assim como o fluxo e a própria gestão, pode ser entendido como uma parte da força material-discursiva que produz efeitos nos corpos. Alguns desses efeitos serão abordados na próxima seção.

6.3 TODO MUNDO NA MESMA CAIXINHA? ESCOLA PARA QUÊ?

Os desenhos que apresento nesta seção e os diálogos estabelecidos em torno deles chamam a minha atenção para certos discursos que circulam no campo educacional e produzem, ao mesmo tempo, questionamentos sobre o papel da escola e o lugar da educação em nossa sociedade nos tempos atuais.

Na discussão que seguiu com os desenhos, a garantia do acesso à escola de ensino fundamental e a inclusão de estudantes nela foram retratadas como alguns dos grandes avanços da educação brasileira nas últimas décadas. Contudo, os mesmos ditames legais que asseguram essas conquistas impõem desafios pedagógicos e administrativos. É necessário vislumbrar caminhos que levam à efetivação de uma escola verdadeiramente universal e inclusiva.

Vera, que já atuou como professora, inicia o relato do seu desenho (Figura 10) sinalizando o que entende ser uma dificuldade relacionada à sua prática profissional. Ela a descreve assim: “O que eu percebo? Como aprender? Porque... como ensinar... Você fala lá na frente... mas... a dificuldade de cada sujeito desse... como que cada um aprende... Porque eu não posso colocar todo mundo numa mesma caixinha...”

Figura 10 - Desenho elaborado pela gestora Vera



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O desafio de lidar com a diversidade que se manifesta no desenho elaborado por Vera desencadeia um diálogo que evoca outras questões como o trabalho desenvolvido pelos profissionais dessa escola, o possível reconhecimento da comunidade escolar, as práticas de escolha de diretores utilizadas pelos diferentes sistemas de educação e a importância da eleição para a efetivação da gestão democrática, entre outras.

Entretanto, é a caixinha na qual “eu não posso colocar todo mundo”, produzida na construção discursiva da gestora Vera, que me atingiu mais intensamente. Alguns minutos após a sua menção, volto a ela. Pergunto a Vera se alguma situação ou algum caso específico lhe serviu de inspiração para compor aquela gravura. Ela responde: “Claro. Quando a gente pensa nas dificuldades ... claro... quando eu penso... eu lembro de um caso que mais me chama atenção. Mas quando eu penso... eu também penso no coletivo. Na escola como um todo”.

Eu continuo: indago se ela se recorda da situação. Vera, então, conta sobre um estudante do ensino fundamental I com comportamento indisciplinado, o João: “Ele

mexe muito comigo por conta da questão social. Eu olho no fundo do olho dele e ele está daquele jeito por conta da maneira... do mundo que ele vive. E a gente cria... acaba criando afinidades”, revela. Eu indago se houve algum momento específico marcante com esse estudante. Ela explica que “é na verdade a resposta que ele dá... a agressividade... o não querer é constante”.

O relato sobre esse estudante tem impacto nas demais participantes. Glad diz a respeito: “Na verdade... é o reagir (dele)”. “Ele vai para o enfrentamento” e “ele ataca”, complementam outras duas profissionais. “Ele... é uma defesa dele. Ele reproduz o cotidiano dele”, fala novamente Glad, ponderando sobre a história de vida daquele estudante, cujo pai e alguns tios foram assassinados e o padrasto encontra-se preso. Para Glad, Vera está obtendo algum êxito na abordagem desse aluno por adotar o que ela nomeia de “caminho da afetividade”. Tal constatação é referendada por Vera, que afirma “ele me aceita”, antes de relatar os encaminhamentos dados ao caso.

A minha observação sobre os resultados das práticas adotadas em relação ao estudante e sobre outras que poderiam ser pensadas produz efeitos com implicações para a discussão da formação das gestoras escolares. A conversa passa a girar em torno do papel da escola, das gestoras e das suas limitações de ação em relação às demandas que lhe são direcionadas. Glad diz especificamente:

Só que é uma questão muito séria. Existe um fio da navalha. Até onde a escola vai ... A escola tem que ensinar. Esse é o papel dela. Só que a sociedade atual está jogando pra dentro da escola. Não é que está jogando... as coisas estão vindo pra gente na escola. As coisas... as questões sociais estão invadindo a escola. Elas entram. Ninguém está avisando pra gente que está entrando. Elas entram. E a nossa formação não traz esse viés. Não que eu me lembre. Quando eu comecei como pedagoga, eu falei assim. Eu fui enganada. Enganada. A pedagogia me enganou. Porque o chão da escola... seu currículo... o trabalho todo está para além do que vimos na faculdade.

Para Glad, a escola precisa se organizar de maneira diferente. Isto implica repensar o processo formativo dos profissionais que nela atuam. A formação inicial no ensino superior em Pedagogia ou na licenciatura e a formação continuada nos espaços

interescolares (Figura 11) ou na unidade de ensino (Figura 12) não preparam o profissional para enfrentar os atuais desafios da educação brasileira.

Figura 11 - Evento de Formação Continuada promovido pela Seme



Fonte: Vitória (2018).

Figura 12- Evento de Formação Continuada promovido pela Escola



Fonte: Acervo da autora.

Cabe observar que, na Política Municipal de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Vitória (VITÓRIA, 2018, p. 7-8), a unidade de ensino é reconhecida como “*locus privilegiado de formação*”. Além disso, na formação de gestores de unidades de ensino ofertada pela Seme (2018-2020), há um módulo que objetiva promover a discussão sobre o “papel da escola no mundo contemporâneo, seu lugar na sociedade do conhecimento, seus nexos com a democracia, suas interfaces com a comunidade e suas conexões com a cultura e o mundo do trabalho” (VITÓRIA, 2017b, p. 7). Contudo, tais proposições não foram lembradas ou mencionadas entre as gestoras.

No encontro, Glad e as demais gestoras evidenciam que a formação continuada na escola deveria ser um processo também vinculado ao planejamento em grupo. Ela, então, deveria ser um prática frequente, ter duração e formato diferentes do atual²². Assim, o grupo poderia “sentar, pensar e refletir sobre o cotidiano da escola”, conclui Glad.

Glad ressalta ainda que a escola sozinha não consegue agir no enfrentamento desses problemas. Consequentemente, a ação dela, visando minimizar os impactos que tais problemas causam na aprendizagem, é limitada. A abordagem dos problemas deve envolver um trabalho conjunto de vários equipamentos. É como se fosse o mecanismo de uma engrenagem que, para funcionar, precisa de todas as partes operando. Mas, na visão dessa gestora, “essa engrenagem não funciona. Vai que o Ministério Público não funciona lá. Não funciona o Conselho Tutelar. Não funciona ninguém. Mas todo mundo quer que a gente funcione”.

²² Há 5 dias de Formação Continuada/Plano de Ação na Escola previstos no Calendário Escolar. Já para o planejamento na escola, o momento previsto é um período de 30 minutos no turno. Então, esse planejamento ocorre em período de tumulto: concomitante às aulas ou após o encerramento delas – período de saída dos estudantes.

Essa dificuldade, para Glad, é um fator limitador, mas não é necessariamente um impeditivo para a escola disposta a enfrentar os desafios que lhe são postos. A unidade de ensino pode buscar alternativas e desenvolver novos projetos. Mas, para que isso ocorra, todos os profissionais devem querer mudar e fazer diferente. Essas questões são pontuadas pela gestora-autora ao compartilhar uma experiência vivenciada em outra escola, como ilustrado no breve excerto adiante:

Gestora Glad: Mas... aquela coisa... esse projeto ele não é fácil. É um desafio cotidiano. Vai ter que sair do chão da escola. Aí o grupo que quis fazer. O grupo que quis buscar uma alternativa diferente...

Gestora Rath: Porque eles sentiram essa necessidade. Né?

Gestora Glad: O grupo que... como eu falo sempre lá... quis ir para além do muro das lamentações. Então levantamos o pé. Olhamos por cima do muro das lamentações e vamos ver o que vai ser porque do jeito que está a gente não aguenta mais.

O diálogo sobre a limitação da escola me atinge. Falo para as gestoras que me sinto mal quando penso no futuro daquele estudante, “que reproduz o cotidiano dele na escola” e de outras crianças e jovens como ele. Glad admite que isso também a incomoda. Ela nos confidencia que, no passado, ficava muito mais angustiada. Pensava que, por ser gestora, tinha que conseguir resolver todos os problemas que chegavam à escola. Com o tempo percebeu a limitação de atuação da instituição escolar e aprendeu que precisava fazer o que é possível ser feito. Tal constatação encontra ressonância em outra participante: “É porque a gente chega cheias de sonhos. A gente queria mudar as coisas”, confidencia a professora Flos. O relato de Glad pode ser conectado também ao relato do “nadar, nadar e não chegar, tentar ser/fazer melhor - será que sou feliz?”, feito por Vera e ao do “relógio/tempo da escola e as demandas da gestão, administração do tempo e dos desafios - eu estava angustiada”, pontuado por Rosa.

Até o fim do encontro seguem relatos sobre o trabalho na educação básica. Por um lado, as dificuldades enfrentadas, a limitação de recursos, a desvalorização

profissional, a angústia e o cansaço físico. Por outro, as atividades do dia a dia, as gradativas conquistas e o sentimento de realização pessoal e profissional com as pequenas ações cotidianas.

Essas histórias se conectam com outro conjunto de dados no qual emergiram ponderações sobre o posicionamento da sociedade brasileira em relação à educação básica pública. Na visão das gestoras, vivemos em um país que ainda não valoriza a educação, tampouco exige a melhoria da qualidade dela. O reconhecimento da necessidade de mais investimentos na educação aparece no período das campanhas políticas. Mas, depois, a educação passa a ser considerada um custo (cujo montante até pode ser reduzido). Uma das gestoras pontua que, nas últimas eleições, especificamente, a retórica utilizada foi outra, “a escola fez ganhar muitos votos de um lado... com muitas fake news de gênero e coisas por aí...”. Então, a escola de hoje é reflexo dessa sociedade - uma sociedade que é desigual e com famílias desestruturadas e que não valoriza a educação pública e seus profissionais. Nesse contexto, a escola passou a assumir também a função assistencialista - ou de articuladora entre Estado e pobreza/problemas sociais - em detrimento da função educativa. Nos termos de uma das gestoras, “a gente está administrando o caos social aqui dentro...”.

Esses relatos difratam o meu encontro com o prego no chinelo do menino. Conto sobre o quão impressionada fiquei, no segundo semestre de 2018, ao receber vídeos, via *WhatsApp*, levantando questões que me pareciam distantes da realidade que eu estava experimentado naquela escola. Então, as duas participantes que ainda estavam na sala reagem à minha confissão. Elas relatam situações vivenciadas com familiares, pessoas próximas a elas que também desconhecem a realidade de uma escola pública de ensino fundamental, como se observa no fragmento adiante.

Gestora Glad: Uhn. Eles não têm noção do que é a escola. Olha só... a minha família não acredita. Assim... às vezes o que eu falo (para eles) é o que vem com viés e tal... daí eu pergunto... “Você fala de qual lugar?” Porque eu... antes de vivenciar isso tudo... eu tinha uma outra cabeça. Esse anos me

mudaram completamente. Por quê? Porque eu passei a entender... porque a minha vida foi completamente diferente da vida que esses meninos têm.

Gestora Vera: Sabe o que que a minha mãe me fala? “Não sei por que você se preocupa tanto com esse povo Vera. Pelo amor de (...)”

Gestora Glad: Mas é porque para eles... eles não sabem...

Gestora Vera: Porque para eles... não faz parte do mundo deles essas situações.

A diversidade produzida no desenho da Vera também se manifesta no desenho elaborado pela gestora Glad (Figura 13). Essa relação é pontuada pela própria Glad enquanto relembávamos as questões que emergiram no encontro anterior e decidíamos qual desenho seria abordado naquela reunião. No novo encontro, a autora inicia a apresentação da sua produção nos seguintes termos:

Pode ser o meu? Porque eu vou tocar em um assunto que a gente está...(conversando a respeito). Eu coloquei uma sala de aula. É uma diversidade com um todo. Um falando uma coisa. Outro pensando em outra. Outro fazendo outra. Enfim... a diversidade que são as nossas salas de aula... né. E a diversidade humana... porque o ser humano e ele é assim... E aí eu coloquei aqui o professor. Mas aqui não é só o professor. Eu enquanto pedagoga eu me coloco aqui nesse lugar também. Será que eles... O que eles estão pensando? Será que eles estão aqui? Porque eu penso que tem sido um desafio nas escolas onde estou (trabalhando) ((risos)). O que é a escola para eles né? E se eles estão aqui é só o corpo que está aqui? O que os mobiliza e os faz vir para escola? Como a escola faz aquilo que se propõe a fazer?

Figura 13 - Desenho elaborado pela Gestora Glad



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na reunião, o desenho de Glad intra-age produzindo as suas lembranças do tempo de criança - de forma semelhante ao ocorrido nos relatos de Ada -, evocando outro entendimento da escola. Nele, a escola é um lugar mais tranquilo; seus alunos, também. Essa imagem do passado encontra ressonância nas demais participantes. A gestora Vera lembra que na escola daquele tempo, problemas relacionados à indisciplina eram raros. Ada concorda com a colega afirmando que “na minha época era no máximo dois ou três casos”.

Eu tento conectar o passado com o presente. Indago se a escola tem acompanhado as transformações em curso na sociedade. A gestora Glad logo nos responde: “então... a escola... na verdade eu penso que a gente está com dificuldade de mudar porque o modelo... é o que a gente viveu é o nosso modelo. Né?”. Para as gestoras Vera e Rath, essa dificuldade também está relacionada com a estrutura física da escola, que carece de materiais adequados, como equipamentos de informática.

Glad continua o seu relato do tempo de estudante. Ela relembra que os professores colocavam o conteúdo no quadro e explicavam a matéria e “você tinha que copiar. Você tinha que responder. Você tinha que corrigir. Mas os alunos... Assim... nós dávamos o retorno. Né? Tinha prova. Tinha menino reprovado. Tinha menino com dificuldade. As dificuldades eram... eram ignoradas”.

Essa colocação da gestora-autora provoca novas memórias. As gestoras falam, em alguns momentos, simultaneamente, de suas lembranças.

Gestora Vera: Isso...a reprovação era (...)

Gestora Glad: (...) as dificuldades eram ignoradas com reprovação. A família não vivia na escola.

Gestora Ada: Não tinha esse negócio de coordenação (...)

Gestora Glad: Não era coordenação. Tinha o inspetor.

Gestora Ada: Eu nunca vi alguém da minha sala de aula ir para a coordenação.

Gestora Glad: Ah tah...

Gestora Rosa: Eu fui. Você acredita? Eu. Rosa. Porque eu não fiz tarefa ((risos e conversas simultâneas)).

Gestora Rath: Tinha a sala do coordenador. E assim... ir para a sala da coordenação era uma raridade.

Gestora Ada: Raridade.

Gestora Rath: Era como se tivesse sido preso... para a cadeia. Não era isso?

Em outra ocasião do encontro são relacionadas algumas das transformações - políticas, sociais, culturais, etc. - que vêm afetando o trabalho dos profissionais da escola. Para as gestoras, essas transformações decorrem, sobretudo, da mudança da concepção de educação escolar como direito e da revolução informacional.

Uma das gestoras argumenta que, com a Constituição Federal “cidadã” de 1988²³, houve uma exigência de democratização do acesso à escola básica para todos e da permanência nela. O ensino, gratuito e obrigatório, passa a ser um direito do cidadão e um dever do Estado.

Com isso, a escola, mesmo sem ter as condições necessárias - infraestrutura, recursos humanos, etc.-, passa a receber todas as camadas da sociedade, incluindo aquelas que tradicionalmente não estavam inseridas no ambiente escolar. Outra gestora pontua que o avanço das telecomunicações, das novas tecnologias de informação e das mídias disponibilizaram informações em grande volume, o que parece desorientar as crianças e jovens e promover uma cultura do instantâneo.

O diálogo segue tratando das implicações dessas transformações na instituição escolar. A escola do presente também é produzida como um espaço de liberdade de expressão, de estabelecimento de relacionamentos e de desenvolvimento do pensamento crítico, em contraposição ao que ocorria em outros tempos. Sobre isso, a gestora Vera pontua:

(...) mas tem uma coisa. Hoje o aluno se expressa. A gente não tinha esse pensamento crítico. A gente pouco falava... O que era ensinado era lei. Você não questionava nada... nada. Se falasse que o clima era amarelo você acreditava porque não existia... não se explorava o pensamento crítico... Não. Você sabia que tinha que estar ali naquela dinâmica e que se o outro falasse tinha que ser assim. Não era? Você não tinha essa interação... por mais que você gostasse do seu professor não era a relação que nós temos hoje com os professores. Não existia essa relação não.

Na perspectiva defendida por Barad (2012a), conforme sinalizado por Miller e Macedo (2018), os fenômenos - escola, gestão e formação - que emergem no emaranhado de discursos, sentimentos, corpos e forças não repousam em um tempo específico, passado ou presente. Também, os relatos narrativos não são resgates de

²³A concepção de educação escolar como direito e dever está inscrita num ordenamento jurídico que inclui a CF/1988 (e alterações dadas pela EC nº 59, de 2009), a LDB, Lei nº 9.394/1996 (e alterações dadas pela Lei nº 12.796, de 2013), entre outros.

experiências do passado para o presente. “Eles se difratam em uma “multiplicidade de processos”, simultaneamente, em várias temporalidades” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 958).

Tomar a investigação como eventos de intra-atividade por meio dos quais - e dentro de - coemergem diferentes entidades e forças, como corpos, prego no chinelo, *WhatsApp*, folhas desenhadas, espaço-tempos, histórias, discursos e afetos, requer um deslocamento do foco da pesquisa. Ele deixa de estar somente no que é dito ou lido e passa a contemplar também os efeitos das forças material-discursivas do emaranhado, bem como as possibilidades de novas configurações.

Nesta perspectiva, ler os dados dos encontros, a materialidade da organização escolar e as respostas emocionais produzidas nos desenhos - evidenciadas pelo caderno/sistema ou pelo relógio/tempo - e as respostas emocionais descritas - como a infelicidade de Vera ou a angústia da Rosa - viram, juntamente com as práticas discursivas sobre as escolas públicas e a educação no Brasil, agentes performativos que promovem configurações específicas de gestão escolar.

Após relevar algumas forças material-discursivas que coemergem em intra-atividade com os desenhos, corpos, materialidade, afetos, espaço-tempos e discursos da e na escola, resgato, no próximo capítulo, elementos não tratados pelas abordagens de desenvolvimento e aprendizagem gerencial, e exploro as possíveis contribuições da abordagem performativa para a formação continuada de gestores escolares.

7 O QUE IMPORTA NA GESTÃO E NA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PERFORMATIVA

Nos capítulos anteriores desenvolvi uma abordagem performativa fundamentada na articulação das obras de Barad (2007, 2017) e de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016). Argumentei que essa lente analítica oferece uma maneira de pensar a pesquisa que traz para o primeiro plano questões de práticas/fazeres/ações, descentrando o sujeito humano e sua linguagem. Ao utilizá-la, foi possível compreender a escola como um emaranhado de forças intra-atuantes - como o sistema/fluxo escolar, a Seme, a sociedade, os espaço-tempos, os afetos, os discursos sobre a educação, os corpos dos participantes da investigação, incluindo o meu. Nessa abordagem, então, materialidades, corpos, afetos, interesses e preocupações ganham destaque e oferecem poder explicativo sobre o fenômeno em estudo.

Nessa direção, neste tópico relaciono as contribuições da abordagem performativa para a compreensão da escola e sua gestão e, conseqüentemente, da formação continuada de gestores escolares, a partir de dois cortes principais, quais sejam: a) as relações emaranhadas e a produção performativa das coisas e dos significados: trazendo a materialidade e as questões de interesse para a formação e b) o devir intra-ativo e a capacidade de resposta: atentando para os cortes agenciais e os efeitos da diferenças à medida que as intra-ações ocorrem. Esses cortes são evidenciados nas seções adiante.

7.1 AS RELAÇÕES EMARANHADAS E A PRODUÇÃO PERFORMATIVA: TRAZENDO A MATERIALIDADE E AS QUESTÕES DE INTERESSE PARA A FORMAÇÃO

Como já argumentei, abordagens como a desenvolvida nesta tese possibilitam que o sujeito humano seja descentrado como lócus de compreensão (HASSARD; COX,

2013). No realismo agencial de Barad (2007, 2017), especificamente, o humano não tem prioridade sobre os outros modos de matéria, tampouco o discurso se sobrepõe ao social ou vice-versa, mas, em vez disso, as forças e entidades são vistas como intra-atuantes e interdependentes no contínuo devir emaranhado do universo.

Então, essa lente analítica nos move para além das abordagens que enfatizam a agência humana e a relação linear de causa-efeito em direção a uma compreensão alternativa dos fenômenos organizacionais como sempre encenados por uma miríade de forças intra-atuantes. A existência está, portanto, condicionada aos processos de relacionamentos intra-ativos. Tudo é produzido momento a momento, por meio da performatividade encenada nos processos de intra-ação (VISSER; DAVIES, 2021).

Por essa ótica, o que é considerado importante em termos de políticas, como a “educação pública de qualidade”, por exemplo, não é importante e não tem relevância por si só, conforme sinalizam Decuyper e Simons (2016). Elementos dessa política, como o Ideb e o fluxo escolar, não são importantes apenas porque fazem parte da política formulada pelo governo. É por meio e através dessa política, em intra-atividade com outras forças e entidades, que eles ganham importância e que, conseqüentemente, contribuem para que algo como o ensino passe a existir.

Isso desloca o foco da atenção dos atores individuais e seus fazeres para as práticas sociomateriais que encenam tais fazeres como legítimos e adequado (HULTIN, 2019). A noção de performatividade de Barad (2007), especificamente, lança luz ao modo como as configurações do social e do material, na forma de práticas material-discursivas, têm a capacidade de realizar ações no mundo (BURGER; WHITE; YEARWORTH, 2019). Nos estudos de gestão, tal perspectiva pode ser verificada, por exemplo, na produção de Hultin e Mähring (2017). Recorrendo à noção de práticas material-discursiva de Barad (2007), a investigação empreendida por esses autores descentra os sujeitos humanos como lócus e fonte de *sensemaking*, enfatizando a performatividade das práticas por meio das quais certos modos de agir se tornaram promulgados como certos e eficazes.

E de quais outras formas essas articulações contribuem para repensarmos as práticas de formação continuada de gestores escolares?

É oportuno destacar que, a partir da perspectiva baradiana (2007, 2017), o gestor da formação não pode ser entendido de forma separada e distinta de sua presença material, de sua localização física, dos artefatos da organização, das práticas material-discursivas, etc. Tudo isso o afeta (FORD *et al.*, 2017). A estrutura da escola e a falta de recursos materiais e humanos, por exemplo, são elementos a serem considerados. Em decorrência disso, não há mais a presunção de uma identidade por meio de recursos externos ao eu porque não há separação entre humanos e materiais, eu e outros e, em termos de ética, entre subjetividade e responsabilidade (KNIGHTS, 2015).

Nessa direção, as proposições de Barad (2007, 2014, 2017) e de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) não só nos ajudam a lembrar da complexidade da gestão escolar, como nos convidam a considerar a ampla gama de forças e de entidades intra-ativas nos processos de gestão. Em termos práticos, isso sugere que a política de formação da Seme pode contemplar práticas conjuntas nos e além dos atuais programas ofertados de forma segmentada - e com foco predominante nos profissionais individuais - aos diretores de unidades de ensino, aos coordenadores de turno, aos pedagogos e aos professores. A dinâmica a ser desenvolvida pode considerar e envolver os diversos profissionais da escola – e idealmente, outras entidades, humanas ou não, como os técnicos da Seme, do Conselho Tutelar e Escolar, a infraestrutura da escola, as tecnologias de informação – para revelar a produção de forças intra-atuantes nas questões do universo escolar.

As manifestações materiais que emergem nas intra-ações e que atingem os corpos, como aquelas manifestadas nas intra-ações da investigação com e por meio do *WhatsApp* e dos desenhos elaborados pelas participantes - são recursos que podem ser utilizados nessa nova maneira de lidar com a formação continuada. Pela via da intra-ação, o uso de desenhos na formação é um caminho que dá voz à materialidade

que afeta os corpos. Na ótica realista agencial de Barad (2007), o desenho não é apenas uma entidade (a ser representada). Ele, em intra-atividade com outros dispositivos, é um elemento que afeta corpos e pode trabalhar nos limites indefinidos deles.

Nesse sentido, a elaboração de desenhos tem o potencial de revelar a produção de forças e entidades que afetam o sujeito humano (MITCHELL, 2016) para libertá-lo “das práticas discursivas constitutivas e repetitivas que os colocam como uma entidade com limites claramente definidos e independentes de outras” (DAVIES, 2017, p. 267, tradução nossa). Os dilemas que surgem durante as intra-ações e através dos quais suposições, medos e ideias se tornam visíveis, revelam também tensões entre espaços de interseção.

Os dados da pesquisa sugerem que o envolvimento das profissionais da Seme pode ser útil para a definição conjunta, ou nos termos de Shotter (2008a, 2010a, 2010b) para a ação-conjunta, de estratégias direcionadas para a “matemática acontecer” efetivamente na escola. As formulações intra-ativas podem ter relação e aplicabilidade com o que uma das gestoras sugere ser o “chão da escola”. Essa seria uma visão da realidade da escola - e um tipo de conhecimento - que emerge por meio dos relacionamentos material-discursivos intra-atuantes para conciliar a perspectiva legal - perspectiva adotada pela Seme - com as demandas e os recursos da unidade de ensino e “fazer a coisa acontecer”.

Nesse tipo de encontro, o que importa não é simplesmente perceber de forma conjunta o material ou que o material e o social estão emaranhados - no contexto abordado, que o sistema, o fluxo e a infraestrutura, por exemplo, são enredados com a política educacional nos arranjos contextuais de gestão escolar. Como esclarecerem Hetherington e Wegerif (2018), a distinção entre uma abordagem pedagógica influenciada pelo realismo agencial e outras fundamentadas na ideia de dialogismo de Bakhtin (1986) está no entendimento de que o material tem agência na execução dos cortes agenciais. E os cortes, levando isso para as organizações, produzem

desigualdades e hierarquias, relações de dominação e exploração, evidenciam Dale e Latham (2015).

Posto isso, é pertinente pontuar que, a partir desta abordagem performativa, o poder deve ser visto nas relações, a partir das singularidades que o fluxo de forças produz, capacitando ou restringindo mudanças, definindo limites e inscrevendo diferenças. Isso marca uma ruptura clara em relação às ideias de poder como uma entidade que se manifesta de cima para baixo ou como uma força tão difusa que sequer pode ser identificada (FOX; ALLDRED, 2016).

Nessa direção, poder e performatividade podem ser compreendidos como ontologicamente emaranhados, conforme sinalizado por Visser e Davies (2021). Esses autores, fundamentados no realismo agencial de Barad (2007), ilustram como, num serviço de saúde online, o poder-performatividade – nos termos propostos por eles - é promulgado e assim, resultados específicos de saúde passam a ter importância - como a priorização de sintomas específicos e de formas objetivas de conhecimento - enquanto outros são impedidos de vir a importar. Os autores argumentam que o termo poder-performatividade se relaciona à maneira pela qual a performatividade dos enredamentos "carrega" poder, ditando - não como uma força externa, nem como um resultado da performatividade, mas como uma exterioridade de dentro - o que ganha significado e importância e o que será impedido de vir a importar.

Pensando em termos de formação de gestores, essa leitura pode contemplar aspectos importantes e pouco explorados na abordagem dialógica-participativa, explorando, por exemplo, como o diálogo é sensível – ou está emaranhado, nos termos de Barad (2007) - às conjunturas social, política e econômica (PHILLIPS *et al.*, 2013; PHILLIPS; NAPAN, 2019; PHILLIPS; SCHEFFMANN-PETERSEN, 2019). Pode ajudar também a iluminar como práticas específicas de gestão – como aquelas que visam atender ao fluxo, que “no final do ano chega na escola” - vêm à tona e, principalmente, a compreender os efeitos delas na diferenciação dos corpos.

Então, essa elaboração pode trazer à tona discussões sobre o poder silenciado nos trabalhos da visão racional-estratégica de DG e AG nas produções de formação continuada de gestores escolares. Mas, é importante deixar claro que a abordagem performativa desloca e reinscreve essa questão. As construções discursivas sobre poder organizacional ou o poder das estruturas reguladoras, comuns nas formulações da visão crítica, são difratados com as relações emaranhadas. Logo, a partir dessa concepção, o poder não está nas mãos dos indivíduos, tampouco se fundamenta na suposição de que a ação humana (geralmente linguisticamente influenciada) é a força motriz por trás dos processos. Como mencionado, o poder é mais bem compreendido como poder-performatividade (VISSER; DAVIES, 2021), uma abertura dinâmica, que envolve processos mais do que humanos nas possibilidades de mudanças, nos cortes agenciais e nas (re)configurações do fenômeno sempre em andamento (BARAD, 2007).

O potencial crítico dessa abordagem está situado, dessa forma, na possibilidade de dar voz às entidades e aos sujeitos - que nas perspectivas predominantes de DG, AG e FGCE são silenciados; na compreensão sobre como corpos se tornam visíveis, são marcados e diferenciados de outros e na capacidade de intervir nas questões de interesse (em contraste com as questões de fato) (DECUYPERE; SIMONS, 2016). Essas potencialidades se relacionam com o segundo grande corte sobre as implicações e contribuições da abordagem performativa, apresentado a seguir.

7.2 O DEVIR INTRA-ATIVO E A CAPACIDADE DE RESPOSTA: ATENTANDO PARA OS CORTES AGENCIAIS E OS EFEITOS DA DIFERENÇAS

Como visto, o enquadramento performativo, desenvolvido à luz das formulações de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) e de Barad (2007, 2017), reconhece que a

construção de conhecimento não é independente do mundo material. As práticas de formação ajudam a constituir o que entendemos como gestão escolar. Isso porque um programa de formação continuada, seguindo Barad (2007), também é performativo. Ele age em conjunto com outras forças para excluir, convidar e ordenar formas particulares de participação em encenações, entre as quais estão aquelas que denominamos escola e gestão escolar. Assim, na perspectiva proposta, a formação continuada - da mesma forma que o processo de pesquisa desenvolvido para investigá-la - é um corte agencial específico.

Assumir essa lógica implica que a prática de formação - diferentemente do que ocorre nas visões racional-estratégica, crítica-discursiva, subjetiva-contextual e dialógica-participativa - não foque apenas no(s) gestor(es) da escola, no trabalho gerencial, nos discursos sobre gestão e educação ou no significado das atividades de aprendizagem/formação como entidades separadas. Uma abordagem com as especificidades da proposta de Barad (2007, 2017) permite estudar os efeitos sociais e materiais das relacionalidades performativas (PRICE; GHERARDI; MANIDIS, 2020).

A partir dessa perspectiva, os encontros de formação são mais bem concebidos como momentos intra-ativos (DAVIES, 2014; TAGUCHI, 2010) ou como espaços material-dialógicos (HETHERINGTON; WEGERIF, 2018; KUMPULAINEN; RAJALA; KAJAMAA, 2019) que exploram a interseção entre ontologia, epistemologia e ética para pensar e imaginar formas diferente para as práticas de gestão do universo escolar. Essa concepção desafia, assim, a visão tradicional de aprendizagem que se fundamenta na separação entre indivíduo - um ser que sabe ou que carece de saber - e o conhecimento - que existe independentemente do conhecedor. É através do estar-junto das coisas que ações identificadas como gestão, ensino e qualidade, por exemplo, são encenadas (HULTMAN; TAGUCHI, 2010). A aprendizagem, vista a partir das formulações de Barad (2007, 2010, 2014, 2017), envolve reconfigurações do mundo produzidas por e com o discurso e a matéria (CEDER, 2019).

Então, seguindo Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), o importante é desenvolver uma prática de atenção aos detalhes que geram diferenças ou, a partir dos encontros da pesquisa, um engajamento com determinado sistema e com as especificidades do fluxo em casos particulares. Um exercício dessa natureza pode ser ampliado para gerar questionamentos mais aprofundados, a exemplo daquele formulado por Taguchi e Palmer (2013) em relação à produção de mal estar/bem estar de meninas em idade escolar na Suécia: como os agenciamentos educacionais possibilitam cortes agenciais da diferença (diferença que produz pedagogias de desigualdade) que se estendem, por meio dos agenciamentos, à vida cotidiana dos sujeitos?

Trazendo para a formação continuada, esse arcabouço teórico sugere um deslocamento das visões de DG, AG e FCGE que privilegiam a racionalidade da mente humana, os discursos ou os processos dialógicos, em direção ao vir a ser nos emaranhados dos fenômenos. Com isso, a aprendizagem deixa de ser uma conquista cognitiva ou uma maneira de interagir com os pares - sujeitos humanos - para assumir também uma conotação participativa e materializadora do mundo (ATKINSON, 2015; HULTMAN; TAGUCHI, 2010).

Vista a partir dessa perspectiva, a formação continuada de gestores, quer seja a ofertada na forma segmentada, quer seja a desenvolvida na perspectiva conjunta, tem o potencial de ser sensível às ideias, curiosidades, ansiedades e silêncios produzidos nos encontros. Na prática, a atenção será deslocada de um sentimento que surge a partir de um momento marcante (SHOTTER, 2008a, 2011) para o vir a ser do sujeito intra-ativo (BARAD, 2014). Ela também direciona o olhar para materialização de corpos - humanos ou não - e de práticas material-discursivas por meio dos quais as constituições fundamentais delas são marcadas. Isso lança luz às coisas que afetam os gestores e a gestão, a exemplo daquelas que evidenciei no capítulo seis desta tese.

Isso porque para Barad (2007, 2017), conceitos e ideias como o Ideb e o fluxo escolar não são entidades linguísticas. Eles são arranjos materiais que ajudam a produzir configurações específicas de mundo, de escola, de gestão e de ensino. Processos organizacionais da Seme e da escola são mobilizados para respondê-los. As respostas incorporadas - nas “cobranças” por parte da Secretaria ou na “mediação” da escola no conselho escolar - podem ser entendidas como parte do processo de materialização do mundo que delimita o que importa e o que é excluído desse processo.

Essa dinâmica pode ser visualizada quando as gestoras Ada, Glad e Jen se referem ao fluxo escolar como a “pressão do sistema”, e ao conselho de classe como “ficar no meio do fogo cruzado”. O conselho de escola é, então, produzido como um momento de busca de uma solução ótima entre gestores, docentes, Seme, práticas de trabalhos e a aprendizagem esperada dos estudantes. Pela ótica de Shotter (2008a, 2010b), isto estaria relacionado à busca de uma orientação de como seguir. Essa busca, na perspectiva de Barad, não escapa às restrições de tempo, de espaço e importância/materiação que emergem do emaranhado de agências intra-ativas. E assim, práticas de gestão são continuamente materializadas.

Assim, pensar a escola com o realismo agencial de Barad (2007, 2017) levanta outro tipo de questionamento que pode ser trabalhado na formação continuada. O entendimento de que conceitos, como o de qualidade, fazem parte de práticas material-discursivas específicas que são “(re)configurações materiais específicas do mundo” (BARAD, 2017, p. 25) suscita questões sobre qual (ou quais) “qualidade(s)” importa(m) nesses emaranhados. Qual é a qualidade que o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (Saemv) e a formação continuada da Seme ajudam a materializar? Quais são impossibilitadas de vir a importar? Por esta ótica, cabe questionar qual é a lógica que a qualidade descrita no programa de formação da Seme como “qualidade socialmente referenciada” (VITÓRIA, 2018b, p. 5) quer e pode demarcar nos emaranhados da escola? E o que essa qualidade, juntamente com as

demais forças, estão produzindo? E o que - ou quem - essa configuração de qualidade deixa de fora? Quais configurações diferentes de qualidade mais justas e inclusivas podem ser pensadas?

Questionamentos dessa natureza encontram ressonância com as práticas reflexivas - engajadas, relacionais e material-discursivas - , sugeridas por Keerves e Treleaven (2011). Utilizando como recurso a metáfora da difração, esses autores questionam, especificamente, as condições organizacionais que produzem locais de iluminação e/ou de escuridão em relação às práticas. Os padrões de iluminação/padrões de difração coerentes são aqueles que permitem que os profissionais sejam responsivos, conscientes e sabedores do que fazer a seguir. Já os lugares escuros/padrões de difração que se anulam mutuamente são aquelas situações que confundem o praticante, não permitindo que ele dê o próximo passo.

Para esses autores, a metáfora da difração é uma forma de compreender a organização a partir das práticas organizacionais e da responsabilização por aquilo que se torna com e a partir delas. Visto dessa forma, a difração encoraja os profissionais a mapear os efeitos ou as consequências de suas práticas e intervenções. Tal prática muda a reflexão da identificação do que estava presente e contido numa interação para a análise de intra-ações como um processo de produção de diferenças.

Nessa direção, cabe destacar que as forças intra-ativas dos emaranhados, como evidenciado no capítulo anterior, deixam marcas nos corpos dos próprios gestores. O entendimento performativo proposto pode, então, abordar elementos mais profundos da escola que devem ser considerados na formação continuada. Fenômenos como a cobrança pessoal, as demandas da gestão escolar e o excesso de trabalho, o sistema e seus prazos e o ambiente social são coprodutores de tristeza, de angústia e de incômodo, como apontado nos relatos das gestoras Vera e Rosa. Efeitos como esses não são abordados nos trabalhos de desenvolvimento e de aprendizagem gerencial relacionados nas visões criticadas no capítulo três desta tese, tampouco são

explorados no programa de formação continuada ofertado aos gestores escolares da rede.

A existência de efeitos das práticas de gestão nos corpos parece ter sido reconhecida pela gestora Glad quando em um dos encontros ela nos diz: “A educação é uma área que não é fácil. E a gente tem que gostar muito porque senão você entra... aperta o piloto automático e fica só fazendo, faz-endo ((pausa)) faz-e-dor ((pausa)) fazer a dor. A sua dor e a dor do outro”. Além do interessante jogo de palavras, a declaração de Glad sugere uma noção humanista de agência como um atributo de entidades individuais, os seres humanos. Todavia, a abordagem proposta por Barad (2007, 2017) segue um movimento de descentramento do sujeito humano em direção às práticas material-discursivas. A agência é, então, uma encenação que está localizada além do humano (FOX; ALLDRED, 2017; JACKSON; MAZZEI, 2012). Nessa concepção, a própria voz do sujeito, como as evidenciadas nesta pesquisa, deve ser entendida como um fenômeno enredado dentro da contínua intra-atividade da vida e dentro dos constantes emaranhados de espaço-tempos (MAZZEI, 2016).

Como visto, esses emaranhados produzem efeitos que ultrapassam as representações discursivas. Contudo, os dilemas que surgem podem também ser transformados em espaços de interseção. Então, seguindo a linha proposta por Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), as tensões dessa natureza podem ser exploradas na formação continuada. O papel da escola na sociedade atual, por exemplo, pode ser des/continuado de modo a importar nas intra-atividades dos tempos, espaços e matérias desta escola emaranhada. Nessa direção, os dados da pesquisa sugerem que essa perspectiva pode ajudar a modificar os efeitos da “chegada do fluxo”, tanto aqueles relacionados aos corpos dos sujeitos, quanto os ligados aos resultados dos processos instrucionais. Já a participação do Conselho Tutelar pode acionar parte da “engrenagem” necessária para lidar e resolver “os problemas sociais que invadem a escola”.

Por fim, cabe considerar, também, que o arcabouço formulado por Barad sinaliza a necessidade de se repensar a reponsabilidade. Isso se articula ao que Barad (2012c) relaciona com a capacidade de resposta²⁴. Para Barad (2012d), a ética repousa na capacidade de responder por algo e ser responsável por outros. Como evidenciado por Tagata, para Barad (2012d) “responsabilidade (responsibility) também é response-ability, ou seja, a habilidade de resposta, que possibilita respostas mútuas, imbricadas e implicadas” (TAGATA, 2019, p. 89).

A esse respeito Visser e Davies (2021) alertam que a adoção de Barad requer uma compreensão ampliada de responsabilidade e distinta daquelas simplistas centradas no indivíduo. Esse olhar ampliado de responsabilidade deve considerar a natureza mais do que humana de nossa realidade. Tal entendimento, segundo os autores, não omite os humanos da responsabilidade ética. Pelo contrário, ele amplia o escopo de onde olhamos para atribuir responsabilidade e nos aproxima de uma perspectiva mais justa em relação à atribuição de culpa e/ou elogio.

²⁴ No original em inglês *response-ability*

8 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Esta tese constituiu um exercício de aproximação entre os campos da administração e da educação com a proposição de um caminho alternativo para se pensar a formação de gestores. Nesse sentido, o objetivo central deste estudo foi compreender e evidenciar o potencial da abordagem performativa para discutir o cotidiano da escola e oferecer contribuições para a formação continuada de gestores escolares. Os relatos materializados neste trabalho problematizaram as visões de desenvolvimento e de aprendizagem gerencial. Eles também evidenciaram a organização, a gestão e a formação continuada como fenômenos intensamente relacionais e ontologicamente emaranhados.

A investigação empírica empreendida em uma escola pública de ensino fundamental da rede de Vitória (ES) trouxe à tona forças material-discursivas importantes para determinados processos de materialização. São esses emaranhados que produzem realidades concretas de práticas de gestão e de ensino daquela instituição. Como evidenciado, forças como o sistema/fluxo escolar, a responsabilização dos professores e dos gestores pelo desempenho discente, o discurso da “situação caótica da educação pública”, as cobranças da sociedade, a pobreza e as limitações de ação dos profissionais deixaram marcas nos corpos dos sujeitos, ao mesmo tempo em que atuaram na encenação de configurações específicas de gestão, de ensino e da própria organização educacional.

Ao encontrar esses emaranhados no meio do caminho, foi possível evidenciar a produção de elementos não tratados pelas abordagens de desenvolvimento gerencial, aprendizagem gerencial e formação continuada de gestores escolares. Isso sugere a necessidade de promover práticas de formação de gestores diferentes daquelas fundadas somente na racionalidade humana, na crítica à ideologia e ao gerencialismo, nos sentidos e significados atribuídos ou nos processos dialógicos entre sujeitos humanos.

O uso da abordagem performativa permitiu repensar a formação de gestores a partir de dois cortes principais. O primeiro deles evidencia a importância de se compreender as organizações escolares nas relações emaranhadas das diversas forças intrativas. Para a formação, especificamente, isso evidencia a necessidade de se explorar a construção performativa das coisas e dos significados. Isso traz à luz a materialidade e questões de interesse para a formação, como a noção de poder-performance. O segundo corte apresenta um relato da aprendizagem na formação continuada como momentos intra-ativos (DAVIES, 2014; TAGUCHI, 2010) ou como espaços material-dialógicos (HETHERINGTON; WEGERIF, 2018; KUMPULAINEN; RAJALA; KAJAMAA, 2019). As implicações dessa noção são exploradas com ênfase nos efeitos sociais e materiais das relacionalidades performativas. Por fim, é evidenciado que o descentramento do gestor nesta abordagem não o dissocia de questões de responsabilidade e de ética.

A proposta aqui desenvolvida não é uma ruptura radical das práticas existentes, e sim uma des/continuidade delas, assim como pontuaram Myers, Smith e Tesar (2017). Des/continuidade, nos termos de Barad (2012a), é um pensamento afirmativo sobre a mudança, “um desmembramento (um movimento) que não nega a criatividade e a inovação, mas compreende seu endividamento e envolvimento no passado e no futuro” (BARAD, 2012a, p. 13, tradução nossa).

Na unidade de ensino investigada, o desenvolvimento do tipo de pensamento situado e encarnado proposto por Shotter (2008a, 2010b) permitiu que eu experimentasse uma forma de engajamento usada em trabalhos da visão dialógica-participativa (e.g., HERSTED, 2017a; GERGEN; HERSTED, 2016; LARSEN; WILLERT, 2017). Essa prática é uma atitude não-representacional que valoriza o que simplesmente acontece em linguagem, em movimento, em nossas conversações. Para Shotter (2008a, 2010b), esse é o tipo de pensamento que ocorre de dentro de um fluxo particular, para o qual nos abrimos e somos movidos.

Nessa direção, a abordagem performativa desenvolvida também me levou a ponderar sobre as práticas discursivas relacionadas à educação pública, como aquelas que encontrei no *WhatsApp*. Como elas estariam envolvidas na formulação de significados sobre escola, educação e gestão escolar? Quais seriam as consequências desses significados e da invisibilidade daquele prego? A abordagem adotada suscitou, ainda, questionamentos sobre o quê e quem é excluído nas configurações específicas geradas pelo meu aparato de pesquisa. E, por fim, questionamentos sobre quais interferências podem ser geradas se os pressupostos do realismo agencial de Barad informarem a política e a prática de formação continuada de gestores ofertadas pela Seme aos seus gestores.

Ao explorar as ressonâncias das formulações de Barad (2007, 2017) na obra de Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016), a lente analítica aqui adotada desvia o foco do engajamento para questões de práticas/fazeres/ações. Ela mira o alvo, para usar os termos de Latour (2020), em questões importantes de ontologia, materialidade e agência. A partir desse arcabouço, a performatividade é posicionada no cerne da produção de conhecimento.

Essas aproximações permitem um avanço para o campo da formação de gestores pois, conforme mencionado, este caminho é sensível à materialidade (CARLILE *et al.*, 2013). Ele reconhece o social e o material como inerentemente emaranhados (BARAD, 2007). Na leitura baradiana de performatividade, o encontro de pesquisa nos convida a assumir uma atitude de atenção aos processos intra-ativos em andamento, através dos quais pessoas e objetos são produzidos com e na complexa relacionalidade emergente, como pontuado por Davies (2016). Para desenvolver este entendimento performativo, Barad (2007, 2014, 2017) sugere uma forma de engajamento intra-ativa com os dados. Essa é uma postura de sensibilidade às intra-atividades que emergem, às diferenças que surgem e às diferenças que as práticas de produção de conhecimento produzem. No meu encontro de pesquisa como o prego do chinelo do menino, por exemplo, eu estudante-pesquisadora-profissional da

educação em instituições privadas, o prego do chinelo, o *WhatsApp*, o menino, a profissional da escola, a escola, a tese, as gestoras da escola, nossos corpos em movimento, a pobreza, a sociedade e os discursos circundantes são algumas das forças emaranhadas que produzem diferenças no desdobramento do devir intra-ativo deste trabalho.

Com essa articulação é possível avançar na abordagem dialógica-participativa entre pesquisador(es) e gestor(es). A proposta de Barad (2007), como observam Hultin e Introna (2018), além de contemplar a materialidade, permite ir além das visões essencialistas e simplificadas da relação sujeito-objeto e outras oposições ainda presentes nos estudos organizacionais, como agência versus estrutura, dentro versus fora. O movimento aqui proposto encontra ainda ressonância na pensamento de Gherardi (2019). Ela argumenta que o uso de epistemologias fundamentadas nas formulações de Barad (2007), em especial a da intra-ação, tem o potencial de desenvolver uma sensibilidade diferente em relação às questões antigas, como o que conta como dados, autor/autoria, corpo e sociomaterialidade.

Nesse sentido, esta tese oferece duas contribuições para os estudos de gestão. A primeira: reunir a literatura de desenvolvimento gerencial e de aprendizagem gerencial, relacionando-a a partir as cinco visões racional estratégica, crítica-discursiva, subjetiva-contextual, dialógica-participativa e performativa. A segunda: evidenciar alternativas metodológicas ainda pouco exploradas no campo da gestão que trazem à luz a materialidade e a performatividade das práticas de conhecimento, entre elas, a metodologia difrativa (Barad, 2007, 2014, 2017), a anedota (MICHAEL, 2012a, 2012b, 2017) e a produção de desenhos (DANVERS, 2016; HAYES; TALBOT; MAYES, 2020; MICHELL, 2016; TAGUCHI; PALMER, 2013; WOLFE; RASMUSSEN, 2018).

Assim, ao apresentar os relatos com os restos materiais dos encontros na e daquela escola pública, dos desenhos, do grupo focal, das notas de campo, das conversas, das comunicações do *WhatsApp*, das minhas lembranças, etc., estou tornando

algumas descrições e ações significativas. O que passa a importar (material e significativamente) aqui são essas intra-ações de pesquisa. Dessa forma, estou operando um corte que inclui o que importa e exclui materialização, fornecendo, assim, configurações materiais específicas do fenômeno estudado. Esta tesoura agencial torna visíveis e importantes as contribuições teórico-metodológicas da proposta aqui desenvolvida para o campo da gestão e da formação de gestores. Elas são apresentadas adiante, sem ordem de valoração.

A lente do realismo agencial oferece contribuições para os campos de estudos da gestão e da educação ao reconhecer os fenômenos, unidades ontológicas primárias, como emaranhamento e relacionais. Outra noção relevante é a intra-ação. Como visto, ela marca a inseparabilidade de todas as entidades que constituem um fenômeno e ressalta a inexistência de um sujeito racional, universal e unitário antes de quaisquer intra-ações e relações com outras pessoas e entidades.

Esse arcabouço traz à luz questões de materialidade e de agência. Isso permite visualizar a escola/organização, a gestão e a formação como fenômenos intensamente relacionais e ontologicamente emaranhados a outros, como a qualidade do ensino. Isso possibilita entendermos as maneiras pelas quais os agentes e forças não apenas constituem os fenômenos, mas são constituídos por eles. Isso foi sinalizado, por exemplo, no relato das intra-ações de forças e entidades manifestadas com os desenhos e com os encontros de pesquisa e na evidência dos efeitos e marcas nos corpos dos sujeitos, incluindo o meu. Essa articulação evidenciou que conceitos, como o Ideb e políticas sobre a qualidade da educação, por exemplo, não são entidades linguísticas ideacionais. Eles são arranjos físicos performativos.

Esse recorte analítico nos convida a considerar a complexidade das relações que ocorrem no mundo, nas organizações, na escola. Ao olhar para o estudante João com problema de indisciplina, por exemplo, não é possível visualizá-lo como uma entidade independente que existe dentro de uma escola. A formulação realista agencial nos confronta com a multiplicidade de intra-ações que ocorrem em diferentes níveis. Elas

envolvem as forças sociais, as políticas governamentais, as condições econômicas, as forças normalizadoras, o professor, o aluno, a sala de aula, os conteúdos, as expectativas individuais, etc. Esse relato se conecta com outro conjunto de dados da pesquisa. Nele, a escola é relevada como articuladora entre Estado e problemas sociais.

Pensar essas configurações de mundo com as formulações de Barad (2007, 2017) e Shotter (2013, 2014a, 2014b, 2016) suscita questionamentos sobre se e como essas forças emaranhadas, como as questões sociais “que invadiram a escola”, vêm sendo abordadas nas políticas e nos programas de formação. Será que o curso de formação de uma secretaria de educação prepara as gestoras de escola para gerenciar um serviço de assistência social? As profissionais não podem ser transformadas em gestoras de um serviço social, mas elas também não podem ignorar a produção - as forças e entidades - que as inserem como tal.

Essa articulação favoreceu o descentramento do sujeito humano e da linguagem, foco das abordagens dialógicas. Ela direcionou atenção para o que as práticas material-discursivas produzem. O entendimento performativo proposto nesta tese explorou as marcas das forças material-discursivas nos corpos dos sujeitos, bem como na gestão, na escola e no próprio processo de produção da minha tese, sem desconsiderar os mecanismos de poder relacionados aos campos da educação e da gestão

Ao assumir essa abordagem, articulando a perspectiva dialógica-participativa de aprendizagem de gestores (e.g., CORLETT, 2013; HERSTED, 2017a, 2018a; HERSTED; MADSEN, 2018; HOLTON; GRANDY, 2016; LARSEN, 2018a, 2018b; LARSEN; MADSEN, 2016; LARSEN; WILLERT, 2017; LARSEN; RASMUSSEN, 2018; RAMSEY, 2014; RIPAMONTI *et al.*, 2016) com o realismo agencial de Barad (2007, 2017), esta tese fornece diferentes *insights* para se pensar a aprendizagem, desenvolvimento e formação de gestores. Essas contribuições permitem sugerir para estudos futuros a utilização da lente do realismo agencial de Barad (2007, 2017) no desenvolvimento de práticas difrativas de formação de gestores. Essa proposição

suscita diversos questionamentos, entre os quais, a seguir, sugiro três: Quais questões ontológicas, epistemológicas e éticas emergem de uma formação intrativa? Quais diferenças são produzidas quando as práticas de formação são dialógico-difrativas? Quais são as consequências materiais dessa perspectiva? Essas são as sugestões para estudos futuros a serem desenvolvidos a partir das articulações metodológicas e práticas oferecidas nesta tese.

Em termos metodológicos, cabe destacar que esta tese fez uso da anedota como dispositivo de investigação. A anedota, de acordo com Michael (2012a, 2012b, 2017), é uma forma de contar algo ao mundo a partir de incidentes ocorridos na pesquisa. Esses eventos passados agem sobre o contador da história, da mesma forma que o narrador age sobre aquilo que “anedotaliza”. Nesta tese, a anedota do prego do chinelo do menino ilustra momentos cruciais nos quais a minha atenção foi atraída para diferentes práticas material-discursivas (BARAD, 2007, 2017). Esses momentos, revisitados à luz do realismo agencial, reorientaram o *design* da pesquisa para uma busca da escola no meio do caminho. O encontro no meio do caminho não apenas evidencia como os limites entre objetividade e subjetividade, matéria e significado, sujeito e objeto, etc., são fluídos e permeáveis, como também sinaliza o emaranhamento entre práticas de saber e ser. Nessa direção, a anedotalização pode, como sugere Michael, lançar luz sobre a forma como um relato - a exemplo do auto etnográfico - é, por si só, performativo. Assim, esta tese contribui construindo um caminho até então não explorado nos estudos organizacionais.

Em termos práticos, as formulações apresentadas nesta tese podem ser úteis para retrabalhar noções - e práticas - de formação, gestão, escola e ensino. Elas podem contribuir, por exemplo, para a formulação de políticas públicas de educação materializadoras de noções de “qualidade da educação” distintas daquela predominante nas políticas de avaliação externa nacional. A aceção dessas políticas está assentada em uma perspectiva funcionalista passível de ser gerenciada pela escola e pelos sistemas por meio do alcance de indicadores quantitativos de acesso,

de permanência e de desempenho cognitivo dos discentes em português e matemática (MELLO; BERTAGNA; 2020). As sinalizações apresentadas neste estudo podem oferecer um caminho para pensar as práticas dos enunciados da educação numa dimensão ontoepistemológica, como sugerido por Santos e Ferreira (2020).

No caso das práticas na rede de Vitória, especificamente, as difrações apresentadas neste trabalho podem sinalizar um caminho para as gestoras da Seme e da Escola avaliarem a ressonância da concepção de qualidade social declarada na norma legal (VITÓRIA, 2010, 2015) nas práticas performadas. Quais valores estão sendo materializados? Quais realidades de gestão, de docência e de ensino-aprendizagem estão sendo produzidas? Quais são os efeitos delas? E para quem? Quais diferenças essas realidades ajudam a operar em nossa sociedade desigual? Elas caminham na direção da efetivação do direito de aprender? A perspectiva adotada nesta tese reconhece que não há respostas simples ou soluções fáceis para essas provocações. Contudo, concordando com Strom *et al.* (2018), em tempos de pós-verdades, essas formulações são importantes para nos ajudar a entender a nossa localização em nossos conjuntos particulares de interesses e a dar conta das condições que nos produzem e que influenciam o que fazemos diariamente.

Por fim, cabe destacar que o caminho trilhado por esta tese, assim como o de qualquer trabalho acadêmico, não foi isento de percalços. Como descrito, inúmeras forças agiram em conjunto em relação ao que importa e o que é excluído do processo de materialização. Em certo sentido, essas forças também contribuem para aquilo que convencionalmente pode ser descrito como limitações da pesquisa. Nessa direção, assumir as suposições de Barad (2007, 2017) foi um exercício ontoepistêmico desafiador, pois, conforme sinalizam Kautz e Jensen (2013), é difícil não assumir tacitamente a separação do humano e do não humano. Foi igualmente desafiador resistir à visão humanocêntrica arraigada em mim. Hultman e Taguchi (2010) explicam que a imagem humana parece ter um poder magnético sobre nossos olhares.

Assim, embora esta tese tenha descentrado o sujeito humano das práticas dialógicas, pode ser evidenciada como uma limitação do trabalho a concentração do estudo das práticas material-discursivas constitutivas dos fenômenos nos humanos e nas interações com a matéria. Apesar dessa limitação, a abordagem performativa utilizada neste trabalho ofereceu contribuições teóricas, metodológicas e práticas. Ao reconhecer a intra-atividade de entidades não humanas e o efeito delas nas práticas e nos corpos dos sujeitos, esta tese desencadeia novos *insights* para a compreensão da gestão escolar, bem como para o desenvolvimento de novas práticas de formação continuada dos profissionais que atuam como gestores de unidades de ensino fundamental da rede pública do país.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.
- ABRUCIO, F. L. A Singularidade da Gestão Educacional. **GV-executivo**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 16-19, 2018. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/view/74081/7107>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 62-82, 2011.
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 36, p. 25-37, 2009.
- ALVES, J. S. S. **Gestores Escolares: incidentes críticos nas trajetórias profissionais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Social) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015.
- ALVES, F.; DE ASSIS, L. M. A qualidade educacional em tempos de ideb nos planos de educação e na opinião dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s./], v. 12, n.7, p. 1-21, 2018.
- ALVES, J. S. S.; SÁ, M. A. A. S. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, [S./], v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. (coord.). **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Brasília: Unesco, 2017 (Série Debates ED: educação, n. 5). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630>. Acesso em: 03 out. 2020.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 38, n. 3, p. 327-350, 2001.
- ARAÚJO, E. S. A formação do diretor escolar: limites e possibilidades. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 87-101, abr. 2018.
- ARIELI, D.; FRIEDMAN, V. J. A.; AGBARIA, K. The paradox of participation in action research. **Action Research**, [S./], v. 7, n. 3, p. 263-290, 2009.

ARMSTRONG, S.; FUKAMI, C. V. Past, present and future perspectives of management learning, education and development. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (ed.). **The Sage handbook of management learning: education and development**. London: Sage Publications, 2009. p. 1-22.

ATKINSON, D. The adventure of pedagogy, learning and the not-known. **Subjectivity**, Nova York, v. 8, n. 1, p. 43–56, 2015.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Texas: University of Texas Press Slavic Series, 1986.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas press, 1993.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista educação em questão*, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BARAD, K. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway**. Durham, UC: Duke University Press, 2007.

BARAD, K. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. **Derrida Today**, Edinburgh, v. 3, p. 240-268, 2010.

BARAD, K. Intra-active entanglements. [Entrevista concedida a] JUELSKJÆR, M.; SCHWENNESEN, N. **Kvinder, Køn & Forskning**, [S.l.], n. 1-2, p. 10-23, 2012a.

BARAD, K. Intra-actions. [Entrevista concedida a] KLEINMAN, M. **Mousse**, Milan, n. 34, p. 76-81, 2012b.

BARAD K. Matter feels, converses, suffers, desires, yearns and remembers. Interview with Karen Barad. [Entrevista concedida a]: TUIN, I. V. der; DOLPHIJN, R. **New Materialism: interviews & cartographies**. Ann Arbor: Open Humanities Press, 2012c. p. 48-70.

BARAD, K. Diffracting diffraction: cutting together-apart. **Parallax**, London, v. 20, n. 3, p. 168–187, 2014.

BARAD, K. Transmaterialities: trans*/matter/realities and queer political imaginings. **GLQ: a Journal of Lesbian and Gay Studies**, Durhan, v. 21, n. 2-3, p. 387-422, 2015.

BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Revista Vazantes**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 07-34, 2017.

BARBOSA, M.; FERNANDES, N. A. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 24-39, 2017.

BECKER, K.; BISH, A. Management development experiences and expectations: informal versus formal learning. **Education + Training**, Bradford, v. 59, n. 6, p. 565-78, jul. 2017.

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. Como a escola de administração perdeu o rumo. **Harvard Business Review**, São Paulo, v. 83, n. 5, p. 96-104, 2005.

BIESTA, G. J. J. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. **European Journal of Education**, Oxford, v. 50, n. 1, p. 75–87, 2015.

BOJE, D. M.; AL-ARKOUBI, K. Critical management education beyond the siege. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (ed.). **The Sage handbook of management learning: education and development**. London: Sage, 2009. p. 104-125.

BOZALEK, V.; BIERSTEKER, L. Exploring power and privilege using participatory learning and action techniques. **Social Work Education**, [S.l.], v. 29. n.5, p.551-572, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 mai. 2018.

BRITTON, G. **Co-design and social innovation: connections, tensions and opportunities**. New York: Routledge, 2017.

BROUSSINE, M.; AHMAD, Y. The development of public managers' reflexive capacities. **Teaching Public Administration**, London, v. 31, n. 1, p. 18-28, 2013.

BROWN, P. Seeking success through strategic management development. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 27, n. 6, p. 292-303, 2003.

BROWN, P. Strategic management development. *In*: HILL, R.; STEWART, R. (ed.). **Management development: perspectives from research and practice**. London: Routledge. 2007. p. 40-59.

BROWN, T. C.; WARREN, A. M. Evaluation of transfer of training in a sample of union and management participants: a comparison of two self-management techniques. **Human Resource Development International**, London, v. 17, n. 3, p. 277-296, 2014.

BROWN, T. C.; WARREN, A. M.; KHATTAR, V. The effects of different behavioral goals on transfer from a management development program. **Human Resource Development Quarterly**, San Francisco, v. 27, n. 3, p. 349-372, 2016.

BUCKLEY, J.; KEMP, N. The strategic role of management development. **Management Education and Development**, Lancaster, v. 18, n. 3, p. 157-174, 1987.

BURGER, K.; WHITE, L.; YEARWORTH, M. Developing a smart operational research with hybrid practice theories. **European Journal of Operational Research**, v. 277, n. 3, p. 1137-1150, 2019.

BURGOYNE, J. Management development for the individual and the organisation. **Personnel Management**, London, v. 20, n. 6, p. 40-44, 1988.

BURGOYNE, J.; HODGSON, V. Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 20, n. 3, p. 387-399, 1983.

BURGOYNE, J.; JACKSON, B. The arena thesis: management development as a pluralistic meeting point. *In*: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (ed.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**, London: Sage, 1997. p. 54-70.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (ed.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997.

CAO, J.; HAMORI, M. The impact of management development practices on organizational commitment. **Human Resource Management**, Hoboken, v. 55, n. 3, p. 499-517, 2016.

CÁRIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014.

CARLILE, P. R. *et al.* (ed.). **How matter matters: objects, artifacts, and materiality in organization studies**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CASTRO, R. D. F. Fatores associados ao desempenho escolar na 4a série do ensino fundamental. *In*: LORDÊLO, J.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 265-295. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015.

CEASER, N.; PAGE, N. A time and place for sustainability. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 32, n. 3, p. 268-276, 2013.

CEDER, S. **Towards a posthuman theory of educational relationality**. Oxon: Routledge, 2019.

CHAPPEL, K. *et al.* Dialogue and materiality/embodiment in science, arts creative pedagogy: their role and manifestation. **Thinking Skills and Creativity**, Amsterdam, v. 31, p. 296-322, 2019.

CHIA, R. The nature of knowledge and knowing in the context of management learning, education and development. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (ed.). **The Sage handbook of management learning, education and development**. London: Sage, 2009. p. 25-41.

CISSNA, K.; ANDERSON, R. Dialogic rhetoric, co-authorship, and moments of meeting. *In*: WEIGAND, E.; KECSKES, I. (ed.). **Dialogue and rhetoric**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 23-38.

CLARK, M. I.; THORPE, H. Towards diffractive ways of knowing women's moving bodies: a baradian experiment with the fitbit–motherhood entanglement. **Sociology of Sport Journal**, Champaign, v. 37, n. 1, p. 12–26, 2019.

CLEMENT, R. W. Management development in the 1980s: a field in transition. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 7, n. 1, p. 45-55, 1988.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Ampliando as fronteiras da educação gerencial: é possível uma reflexão crítica? *In*: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 399- 421.

- CORLETT, S. Participant learning in and through research as reflexive dialogue: being “struck” and the effects of recall. **Management Learning**, London, v. 44, n. 5, p. 453-469, 2013.
- COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L.; LEITE, M. C. S. R. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 65–84, 2015.
- COTTER, R. J.; CULLEN, J. G. Reflexive management learning: an integrative review and a conceptual typology. **Human Resource Development Review**, Thousand Oaks, v. 11, n. 2, p. 227-253, 2012.
- CREEMERS, B. P.; SCHEERENS, J. Developments in the educational effectiveness research program. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 21, n. 2, p. 125-40, 1994.
- CULLEN, J.; TURNBULL, S. A meta-review of the management development literature. **Human Resource Development Review**, Thousand Oaks, v. 4, n. 3, p. 335-355, 2005.
- CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, London, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.
- CUNLIFFE, A. L. Orientations to social constructionism: relationally responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. **Management Learning**, London, v. 39, n. 2, p. 123-139, 2008.
- CUNLIFFE, A. L. Reflexivity, learning and reflexive practice. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (eds.). **The Sage handbook of management learning, education and development**. London: Sage, 2009a. p. 405-418.
- CUNLIFFE, A. L. The philosopher leader: on relationalism, ethics and reflexivity: a critical perspective to teaching leadership. **Management Learning**, London, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009b.
- CUNLIFFE, A. L. Crafting qualitative research: Morgan and Smircich 30 years on. **Organizational Research Methods**, Thousand Oaks, v. 14, n. 4, p. 647-673, 2011.
- CUNLIFFE, A. L. **A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage, 2014.
- CUNLIFFE, A. L. Republication of “on becoming a critically reflexive practitioner”. **Journal of Management Education**, Newbury Park, CA, v. 40, n. 6, p. 747-768, 2016a.

CUNLIFFE, A. L. Twenty-one words that made a difference: shifting paradigms. *In*: CORCORAN, T.; CROMBY, J. (ed.). **Joint action**: essays in honour of John Shotter. London: Routledge. 2016b, p. 173-190.

CUNLIFFE, A. L.; ERIKSEN, M. Relational leadership. **Human Relations**, New York, v. 64, n. 11, p. 1425-1449, 2011.

CUNNINGHAM, I.; DAWES, G. Problematic premises, presumptions, presuppositions and practices in management education and training. *In*: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (ed.). **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, 1997. p. 110-126.

DALE, K.; LATHAM, Y. Ethics and entangled embodiment: Bodies–materialities–organization. **Organization**, London, v. 22, n. 2, p. 166–182, 2015.

DANVERS, E. C. Criticality's affective entanglements: rethinking emotion and critical thinking in higher education. **Gender and Education**, London, v. 28, n. 2, p. 282-297, 2016.

DAVIES, B. Reading anger in early childhood intra-actions: a diffractive analysis. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 20, n. 6, p. 734-741, 2014.

DAVIES, B. Emergent listening. *In*: DENZIN, K. N.; GIARDINA, M. D. (org.). **Qualitative inquiry through a critical lens**. New York: Routledge, 2016. p. 73-84.

DAVIES, B. Animating ancestors: from representation to diffraction. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 23, n. 4, p. 267-275, 2017.

DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experience. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.

DECUYPERE, M.; SIMONS, M. On the critical potential of sociomaterial approaches in education. **Teoria de la Educacion**, Salamanca, v. 28, n. 1, p. 25–44, 2016.

DEETZ, S.; SIMPSON, J. Critical Organizational Dialogue: Open Formation and the demand of otherness. *In*: ANDERSON, R.; BAXTER, L.; CISSNA, K. N. (ed.). **Dialogue**: theorizing difference in communication Studies. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. p. 141-158.

DEHLER, G. E. Prospects and possibilities of critical management education: critical beings and a pedagogy of critical action. **Management Learning**, London, v. 40, n. 1, p. 31-49, 2009.

DEHLER, G. E.; WELSH, M. A.; LEWIS, M. W. Critical Pedagogy in the 'New Paradigm'. *In*: GREY, C.; ANTONACOPOULOU, E. (ed.). **Essential readings in management learning**, London: Sage, 2004. p. 167-186.

- DEMO, P. Pesquisa Participante: Usos e Abusos. *In: TOZONI-REIS, M. F. C. (org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**. São Paulo: Annablume/FAPESP; Botucatu: Fundbio, 2007. p. 57-81.*
- DESMOND, B.; JOWITT, A. Stepping into the unknown: dialogical experiential learning. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 31, n. 3, p. 221-230, 2012.
- DOLPHIJN, R.; VAN DER TUIN, I. **New Materialism: interviews & cartographies**. Arbor: Open Humanities Press, 2012.
- DOYLE, M. Managing development in an era of radical change: evolving a relational perspective. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 19, n. 7, p. 579-601, 2000.
- DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Rio de Janeiro, v.16, n. 33 p. 221-248, 2015.
- EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R. Research traditions in management learning. *In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M (org.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. p. 39-53.*
- ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. 30 anos do princípio de gestão democrática do ensino: o que temos para celebrar? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, p. 1-17, 2018.
- ESTEVÃO, C. V. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 185-206, 2001.
- FALSARELLA, A. M. Educação básica e gestão da escola pública. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 379-392, 2019.
- FARIA, G. G. G. Gestão e qualidade social da educação. **Caderno CEDES**, Campinas, São Paulo, v. 29, no 78, maio/agosto, p. 488-491, 2009.
- FENWICK, T.; EDWARDS, R. Performative ontologies: sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, Linköping, v. 4, n. 1, p. 49-63, 2013.
- FENWICK, T.; LANDRI, P. Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. **Pedagogy, Culture & Society**, Wallingford, v. 20, n.1, p. 1-7, 2012.
- FENWICK, J.; MCMILLAN, J. Management development and co-production: myths and realities. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 32, n. 9, p. 971-983, 2013.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017.

FERNANDES, C. C. P. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FILHO, A. L.; SANTOS, P. S.M. B.; GOUVÊIA, F. Quando os documentos falam... ouve-se até os silêncios: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no Inep/CBPE (1952/1964). In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 39-60. Disponível em:
https://www.academia.edu/5464936/QUANDO_OS_DOCUMENTOS_FALAM_OUVE_SE_ATE_O_SILENCIO_ENTRE_RELATORIOS_DECRETOS_E_MANUSCRITOS_A_GESTAO_DE_ANISIO_TEIXEIRA_NO_INEP_CBPE. Acesso em: 4 mar. 2021.

FINCH-LEES, T.; MABEY, C.; LIEFOOGHE, A. 'In the name of capability': a critical discursive evaluation of competency-based management development. **Human Relations**, New York, v. 58, n. 9, p. 1185-1222, 2005.

FINCH-LEES, T.; MABEY, C. Management development: a critical discursive approach. In: HILL, R.; STEWART, R. (ed.). **Management development: perspectives from research and practice**. London: Routledge, 2007. p. 23-41.

FLETCHER, D. E.; WATSON, T. J. Entrepreneurship, management learning and negotiated narratives: 'making it otherwise for us-otherwise for them'. **Management Learning**, London, v. 38, n. 1, p. 9-26, 2007.

FORD, J. *et al.* Becoming the leader: leadership as material presence. **Organization Studies**, London, v. 38, n. 11, p. 1553-1571, 2017.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M (org.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. p. 21-37.

FOX, S. This interpreted world: two turns to the social in management learning. **Management Learning**, London, v. 40, n. 4, p.371-8, 2009.

FOX, N. J.; ALLDRED, P. **Sociology and the new materialism: theory, research, action**. London: Sage, 2017.

FROST, D. E.; WALLINGFORD, V. Experiential learning for developing managers: a practical model. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 32, n. 7, p. 756-

767, 2013.

FÜRKOTTER, M. *et al.* O que a formação contínua deve contemplar? O que dizem os professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, 2014.

GARAVAN, T. N. Training, development, education and learning: different or the same? **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 21, n. 2, p. 39-50, 1997.

GARAVAN, T. N.; BARNICLE, B.; O'SUILLEABHAIN, F. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 23, n. 4/5, p. 191-207, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-69, 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Edições Unesco, UNESCO, 2019.

GERGEN, K. J.; HERSTED, L. Developing leadership as dialogic practice. *In*: J. A. RAELIN, J. A. (ed.). **Leadership-as-practice**: theory and application. New York and London: Routledge, 2016. p. 178-197.

GHERARDI, S.; POGGIO, B. Tales of ordinary leadership: a feminist approach to experiential learning. *In*: REYNOLDS, M.; VINCE, R. (ed.). **The handbook of experiential learning & management education**. Oxford, England: Oxford University Press, 2007. p. 155-168.

GHERARDI, S. Theorizing affective ethnography for organization studies. **Organization**, London, 2019, 26.6: 741-760.

GHOSHAL, S. Bad management theories are destroying good management practices. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, NY, v. 4, n. 1, p.75-91, 2005.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. *In*: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 51-77.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012.

GOMES, C. A. C. Candido Alberto da Costa Gomes. [Entrevista concedida a] *In*: CUNHA; C.; RIBEIRO, O. C.; MELO, M. A. F. (org.). **Educação nacional**: o que pensam dirigentes, políticos e especialistas. Brasília: Liber Livro, 2017. p. 49-54.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B. L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 263-284, 2009.

GRACINDO, V. R. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 3, n. 4, p. 133-147, 2009.

GRANDY, G. An introduction to constructionism for qualitative researchers in business and management. *In*: CASSELL, A. L.; CUNLIFFE, A. L.; GRANDY, G. (ed.). **The Sage handbook of qualitative business and management research methods**. London: Sage, 2018. p. 173-184.

GRAY, D. E. Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. **Management Learning**, London, v. 38, n. 5, p. 495–517, 1 nov. 2007.

GREY, C. **Um livro bom, pequeno e acessível sobre estudos organizacionais**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HAMLIN, R. G. Towards evidence-based management development. *In*: HILL, R.; STEWART, R. (ed.). **Management development: perspectives from research and practice**. London: Routledge, 2007. p. 95-119.

HARAWAY, D. **Modest_Witness@second_millennium**. FemaleMan@_Meets_OncoMouse^a. Feminism and technoscience. London: Routledge, 1997.

HARDING, N. H.; FORD, J.; LEE, H. Towards a performative theory of resistance: Senior managers and revolting subject (ivitie)s. **Organization Studies**, London, v. 38, n. 9, p. 1209-1232, 2017.

HARRIS, K. L.; MCFARLANE, M.; WIESKAMP, V. The promise and peril of agency as motion: a feminist new materialist approach to sexual violence and sexual harassment. **Organization**, London, apr., p. 1-20. 2019.

HASSARD, J.; COX, J. W. Can sociological paradigms still inform organizational analysis? A paradigm model for post-paradigm times. **Organization Studies**, London, v. 34, n. 11, p. 1701-1728, 2013.

HAYES, D.; TALBOT, D.; MAYES, E. Diffractive accounts of inequality in education: making the effects of differences evident. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Basingstoke, v. 33, n. 3, p. 357-371, 2020.

HERSTED, L. Reflective role-playing in the development of dialogic skill. **Journal of Transformative Education**, Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 137-155, 2017a.

HERSTED, L. Working with organizational learning and leadership development. **International Journal of Collaborative-Dialogic Practices**, Houston, v, 7, n. 1, p. 30-33, 2017b.

HERSTED, L. Doing relational research through roleplaying. *In: MADSEN, C. Ø. et al. (org.). Relational research and organisation studies*. London: Routledge, 2018. p. 117-141. 2018a.

HERSTED, L. *et al.* Studying organising through relational and social constructionist inquiries: introduction and concepts. *In: MADSEN, C. Ø. et al. (org.). Relational research and organisation studies*. London: Routledge. 2018b. p. 1-14.

HERSTED, L; MADSEN, C. Ø. Polyphonic investigation for team development, learning and knowledge production. *In: MADSEN, C. Ø. et al. (org.). Relational studies of research and organization studies*. London: Routledge, 2018. p. 120-157.

HESSEL, A. M. G. **Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HETHERINGTON, L.; WEGERIF, R. Developing a material-dialogic approach to pedagogy to guide science teacher education. **Journal of Education for Teaching**, Abingdon, v, 44, n. 1, p. 27-43, 2018.

HILL, L. **Novos gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

HILL, C. M. More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner. **Teacher Learning and Professional Development**, Vancouver, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2017.

HOLMAN, D.; PAVLICA, K.; THORPE, R. Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education. **Management Learning**, London, v. 28, n. 2, p. 135-148, 1997.

HOLTON, J. A.; GRANDY, G. Voiced inner dialogue as relational reflection-on-action: the case of middle managers in health care. **Management Learning**, London, v. 47, n. 4, p. 369–390, 2016.

HULTMAN, K.; TAGUCHI, L. H. Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Basingstoke, v. 23, n. 5, p. 525-542, 2010.

HULTIN, L.; MÄHRING, M. How practice makes sense in healthcare operations: Studying sensemaking as performative, material-discursive practice. **Human Relations**, New York, v. 70, n. 5, p. 566-593, 2017.

HULTIN, L.; INTRONA, L. On receiving asylum seekers: identity working as a process of material-discursive interpellation. **Organization Studies**, London, v. 40, n. 9: p. 1361-1386, 2018.

HUTCHISON, A.; BOXALL, P. The critical challenges facing New Zealand's chief executives: implications for management skills. **Ásia Pacific Journal of Human Resources**, London, v. 52, n. 1, p. 23-41, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 3 jul. 2020.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 5 nov. 2020.

JACKSON, A. Y.; MAZZEI, L. A. **Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives**. New York: Routledge, 2012.

JAIN, K. K. Acquisition and retention of learning: use of stories in executive development program. **Development and Learning in Organizations: International Journal**, Bradford, v. 30, n. 5, p. 7-10, 2016.

JANSEN, P.; VAN DER VELDE, M.; MUL, W. A typology of management development. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 20, n. 2, p. 106-120, 2001.

JØRGENSEN, K.M.; STRAND, A.M.C. 2014. Material storytelling: learning as Intra-active becoming. *In*: JØRGENSEN, K. M.; LARGARCHA-MARTINEZ, C. (ed.). **Critical Narrative Inquiry: storytelling, sustainability and power**. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2014. p. 53-72.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. **Focus groups: from structured interviews to collective conversations**. New York: Routledge, 2013.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G.; WELKER, A. Focus group research and/in figured worlds. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018. p. 692-716.

KAMOCHE, K. Developing managers: the functional, the symbolic, the sacred and the profane. **Organization Studies**, London, v. 21, n. 4, p. 747-774, 2000.

KATILA, S. The mothers in me. **Management Learning**, London, v. 50, n. 1, p. 129-140, 2019.

KATZ, A. M.; SHOTTER, J. Hearing the patient's 'voice': toward a social poetics in diagnostic interviews. **Social science & medicine**, Oxford, v. 43, n. 6, p. 919-931, 1996.

KAUTZ, K; JENSEN, T. B. Sociomateriality at the royal court of IS: a jester's monologue. **Information and Organization**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 15-27, 2013.

KAYES, D. C. Experiential learning and its critics: preserving the role of experience in management learning and education. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, NY, v. 1, n. 2, p. 137-149, 2002.

KEEVERS, L.; TRELEAVEN, L. Organizing practices of reflection: a practice-based study. **Management Learning**, London, v. 42, n. 5, p. 505–520, 1 nov. 2011.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory action research. *In*: DENZIN, N; LINCOLN, Y.S. (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 2000. p. 567-606.

KEYS, B.; WOLFE, J. Management education and development: current issues and emerging trends. **Journal of Management**, Thousand Oaks, v. 14, n. 2, p. 205-229, 1988.

KINDON, S.; PAIN., R.; KESBY, M. **Participatory action research approaches and methods connecting people: participation and place**. London: Routledge, 2007.

KIRBY, V. Quantum Anthropology. *In*: BRAIDOTTI, R; HLAVAJOVA, M. (ed.). **Posthuman glossary**. London: Bloomsbury Academic, 2018. p. 374-375.

KNIGHTS, D. Binaries need to shatter for bodies to matter: do disembodied masculinities undermine organizational ethics? **Organization**, London, v. 22, n. 2, p. 200-216, 2015.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory: a dynamic holistic approach to management learning, education and development. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C (ed.). **Handbook of management learning education and development**. London: Sage, 2009. p. 42-68.

KOSCIEJEW, M. A Material-documentary literacy: documents, practices, and the materialization of information. **Minnesota Review**, Minneapolis, v. 88, p. 96-111, 2017.

LARSEN, H. H. Experiential learning as management development: theoretical perspectives and empirical illustrations. **Advances in Developing Human Resources**, Thousand Oaks, v. 6, n. 4, p. 486-503, 2004.

LARSEN, M. V. Using adjusted responses to engage in research conversations with organisational members. *In*: MADSEN, C. Ø. *et al.* (org.). **Relational research and organisation studies**. London: Routledge, 2018a. p. 15-39. *E-book*.

LARSEN, M. V. Exploring unadjusted gestures and responses in research conversations with organisational members. *In*: MADSEN, C. Ø. *et al.* (org.). **Relational research and organisation studies**. London: Routledge, 2018b. p. 40-63.

LARSEN, M. V.; MADSEN, C. Ø. Exploring how social poetics can be used to understand processes of management learning. **Management Learning**, London, v. 47, n. 5, p. 489-505, 2016.

LARSEN, M. V.; RASMUSSEN, J. G. Engaging in relational action learning processes: a way to make sense of everyday relational management practices. *In*: MADSEN, C. Ø. *et al.* (org.). **Relational research and organisation studies**. London: Routledge, 2018. p. 64-84. *E-book*.

LARSEN, M. V.; WILLERT, S. Using management inquiry to co-construct other memories about the future. **Journal of Management Inquiry**, Thousand Oaks, v. 27, n. 2, p. 1-14, 2017.

LATOURE, Bruno. Por que a crítica perdeu a força? De questões de fato a questões de interesse. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 29, n. 46, p. 173-204, 2020.

LEE, M. The developmental approach: a critical reconsideration. *In*: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (ed.). **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, 1997. p. 199-214.

LEITE, M. S. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. **Práxis Educativa** (Brasil), Ponta Grossa, v. 9. n. 1 p. 141-165, 2014.

LEITE, Y. U. F. *et. al.* Os diretores da diretoria de ensino de Presidente Prudente-SP: perfil e concepções. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 20, p. 140-160, 2013.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, p. 45-64, 2015.

LEITE, Y. U. F.; QUADROS, M. C.; FERREIRA FILHO, J. Grupo de pesquisa formação de professores, políticas públicas e espaço escolar. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S.l.], v.10. n.18, p. 127-142, 2018.

LENNIE, I. **Beyond management**. London: Sage, 1999.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. C. O método de pesquisa-ação nas organizações: do horizonte político à dimensão formal. **GESTÃO**. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, Recife, v. 3, n. 2, p. 139-154, 2005.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LINELL, P. **Rethinking language, mind, and world dialogically**. Charlote: IAP, 2009.

LOCK, A. Well, er, actually...: John's battle with language and certainty. *In*: CORCORAN, T.; CROMBY, J. (ed.). **Joint action**: essays in honour of John Shotter. London: Routledge, 2016. p. 46-73.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, n.2 v. 17, n. 72, p. 11-34, jun. 2000, p. 1-195, 2000.

LÜCK, H. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Relatório Final. **Estudos e pesquisas educacionais**, p. 167–226, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-03-mapeamento.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LUOMA, M. A play of four arenas: how complexity can serve management development. **Management Learning**, London, v. 37, n. 1, p. 101-123, 2006.

LURY, C.; WAKEFORD, N. Introduction: A perpetual inventory. *In*: LURY, C.; WAKEFORD, N. (ed.). **Inventive methods**: the happening of the social. London: Routledge, 2012. p. 1-24.

MABEY, C.; FINCH-LEES, T. F. **Management and leadership development**. London: Sage, 2008.

MACEDO, J. M. Direito à educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-60, 2016.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, 2000.

MACLURE, M. Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Basingstoke, v. 26, n. 6, p. 658-667, 2013.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, 2008.

MAPURUNGA, R. M. R. S. *et al.* Programa de desenvolvimento gerencial: estudo de caso na secretaria da fazenda. **Pensamento & Realidade**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração-FEA, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 37-55, 2016.

MASADEH, M. Training, education, development and learning: what is the difference? **European Scientific Journal**, [S.l.], v. 8, n. 10, 2012.

MAZZEI, L. A. A voice without organs: interviewing in posthumanist research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Basingstoke, v. 26, n. 6, p. 732-740, 2013.

MAZZEI, L. A. Beyond an easy sense: a diffractive analysis. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 20, n. 6, p. 742-746, 2014.

MAZZEI, L. A. Voice without a subject. **Cultural Studies - Critical Methodologies**, Thousand Oaks, v. 16, n. 2, p. 151-161, 2016.

MCCLELL, S. Gaining competitive advantage through strategic management development (SMD). **Journal of Management Development**, Bradford, v. 13, n. 5, p. 4-13, 1994.

McINTYRE, A. **Participatory action research**. New York; London; New Delhi: Sage, 2007.

McNAMEE, S. Pesquisa como construção social: investigação transformativa. *In*: GRANDESSO, M. A. (org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações**: um diálogo entre teoria e práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 459-481.

MELLO, L. R.; BERTAGNA, H. R. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, 16 out. 2020, p. 1-28.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

MENELAU, S. *et al.* Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 40-55, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução José Arthur Giannotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAEL, M. Anecdote. *In*: LURY, C.; WAKEFORD, N. (ed.). **Inventive methods: the happening of the social**. London: Routledge, 2012a. p. 25-35.

MICHAEL, M. **Reconnecting culture, technology and nature**: from society to heterogeneity. London: Routledge, 2012b.

MICHAEL, M. Walking, falling, telling: the anecdote and the mis-step as a 'research event'. *In*: BATES, C.; RHYS-TAYLOR, A. (ed.). **Walking through social research**. New York: Routledge, 2017. p. 129-143.

MILLER, J. L.; MACEDO, E. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 13. n. 3, p. 948-965, 2018.

MINTZBERG, H., **MBA? Não obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MITCHELL, V. A diffractive exploration of affect: learning, research and teaching in obstetrics. **South African Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 30, n.3, p. 235-254, 2016.

MÓDOLO, V. M. **Formação continuada?** A aprendizagem de diretores escolares do Município de Vitória-ES. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de

Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MOURA, E., O.; BISPO, M. S. Sociomateriality: theories, methodology, and practice. **Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration**, Downsview, v. 37, n. 3, p. 350-365, 2020.

MULCAHY, D. Thinking teacher professional learning performatively: a socio-material account. **Journal of Education and Work**, London, v. 25, n. 1, p. 121-139, 2012.

MULCAHY, D. Pedagogic affect and its politics: learning to affect and be affected in education. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 40, n. 1, p. 93-108, 2019.

MUMFORD, M. A., GOLD, M. J.; THORPE, M. R. (ed.). **Gower handbook of leadership and management development**. Aldershot, UK: Gower Publishing, 2012.

MURRIS, K.; BOZALEK, V. Diffraction and response-able reading of texts: the relational ontologies of Barad and Deleuze. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Basingstok, v. 32, n. 7, p. 872-886, 2019.

MYERS, C. Y.; SMITH, K. A.; TESAR, M. Diffracting mandates for reflective practices in teacher education and development: multiple readings from Australia, New Zealand, and the United States. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Basingstoke, v. 38, n. 4, p. 279-292, 2017.

NASCIMENTO, L. G. M. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de gestão escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicada (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

NELSON, S. A.; YEO, R. K. Action learning for middle manager development: the case of an Australian state-based large organisation. **International Journal of Human Resources Development and Management**, Milton Keynes, v. 12, n. 4, p. 292-307, 2012.

NIESCHE, R.; GOWLETT, C. Entangling Karen Barad with/in educational leadership. *In*: NIESCHE, R.; GOWLETT, C. **Social, critical and political theories for educational leadership**. Singapore: Springer, 2019. p. 111-134.

OGAWA, M. N.; FILIPAK, S. T. A Formação do Gestor Escolar. *In*: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSSE, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 1, p. 94-108, 2013. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010_7046.pdf. Acesso em: 04 mai. 2018.

OLIVEIRA, E. M. **Formação continuada de professores em informática educativa no sistema municipal de Vitória**: construindo práticas para a inserção na sociedade do conhecimento. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

OPPONG, N. Y. Still the dark continent? Towards contextual methodological approaches to management development research in foreign multinational firms in Africa. **International Journal of Cross Cultural Management**, London, v. 17, n. 2, p. 237-256, 2017.

ORLIKOWSKI, W. J.; SCOTT, S. V. Exploring material-discursive practices. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 697–705, 2015.

OSPINA, S. *et al.* From Consent to Mutual Inquiry: balancing democracy and authority in action research. **Action Research**, [S./], v. 2, n. 1, p. 47–69, 2004.

PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Administração Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 115-138, 2011.

PALMER, A. “How many sums can I do”? Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking mathematical subjectivity. **Reconceptualizing Educational Research Methodology**, Norway, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2011.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. spe, p. 10-22, 2006.

PEDLER, M. The state of the art. *In*: PEDLER, M. (ed.). **Action learning in practice**. 4th ed. Burlington: Gower Publishing Company, 2011. p. xxi-2.

PEIXOTO, E. M. **A atuação do legislativo municipal no processo de deliberação das políticas públicas para a educação**: "em discussão", "encerrada a discussão",

"chamada para votação". 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PERRITON, L.; HODGSON, V. Positioning theory and practice question(s) within the field of management learning. **Management Learning**, London, v. 44, n. 2, 144-160, 2013.

PERRITON, L.; REYNOLDS, M. Critical management education: from pedagogy of possibility to pedagogy of refusal? **Management Learning**, London, v. 35, n.1, p. 61-77, 2004.

PHILLIPS, L. *et al.* **Knowledge and power in collaborative research**: a reflexive approach. Routledge: London, 2013.

PHILLIPS, L.; SCHEFFMANN-PETERSEN, M. Inclusion and exclusion in action research on person-centered health care: a framework for cultivating the tensions in dialogue. *In*: HERSTED, L.; NESS, O.; FRIMANN, S. (ed.). **Action research in a relational view**: dialogue, reflexivity, power and ethics. Forlaget: Routledge, 2019.

PHILLIPS, L.; NAPAN, K. What's in the 'co'? Tending the tensions in co-creative inquiry in social work education. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Basingstoke, v. 29, n. 6, p. 827-844, 2016.

PLAUBORG, H. Towards an agential realist concept of learning. **Subjectivity**, New York, v. 11, n. 4, p. 322-338, 2018.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 28-43, 2015.

PRICE, O. M., GHERARDI, S.; MANIDIS, M. Enacting responsible management: a practice-based perspective. *In*: LAASCH, R. O. *et al.* (ed.). **The research handbook of responsible management**. Cheltenham: Edward Elgar, 2020. p.392-409.

PRIOR, L. Researching documents. Emerging methods. *In*: HESSE-BIBER, S. M.; LEAVY, P. (org.). **Handbook of emergent methods**. New York: Guilford Press, 2010. p. 111-126.

QEdU. **Como o Ideb é calculado**. 2020. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

RAMSEY, C. Management learning: a scholarship of practice centered on attention? **Management Learning**, London, v. 45, n. 1, p. 6-20, 2014.

RAVN, I. Training managers to facilitate their meetings: an intervention study.

International Journal of Management Practice, Genève, v. 7, n. 1, p. 70-87, 2014.

REIS, G. R. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. *In*: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p.353- 380.

REKALDE, I. *et al.* Is executive coaching more effective than other management training and development methods? **Management Decision**, York, v. 55, n. 10, p. 2149-2162, 2017.

REKALDE, I.; LANDETA, J.; ALBIZU, E. Determining factors in the effectiveness of executive coaching as a management development tool. **Management Decision**, York, v. 53, n. 8, p. 1677-1697, 2015.

RESCIA, A. P. O.; GENTILINI, J. A. Formação de gestores educacionais e escolares no contexto das tendências das reformas educacionais: consensos e dissensos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 25, p. 307-318, 2016.

REVANS, R. W. **ABC of action learning**. Burlington: Gower Publishing, 2011.

REYNOLDS, M. Reflection and Critical Reflection in Management Learning. **Management Learning**, London, v. 29, n. 2, p. 183–200, 1998.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, Newbury Park, CA, v. 23, n. 5, p. 537-553, 1999.

REYNOLDS, M.; VINCE, R. Critical management education and action-based learning: synergies and contradictions. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, NY, v. 3, n. 4, p. 442-456, 2004.

REYNOLDS, M.; VINCE, R. (ed.). **Handbook of experiential learning and management education**. UK: University Press, 2007.

REYNOLDS, M.; VINCE, R. The history boys: Critical reflections on our contributions to management learning and their ongoing implications. **Management Learning**, London, v. 51, n. 1, p. 130-142, 2020.

RIGG, C. Corporate technocrats or world stewards? What's the point of management development? *In*: HILL, R.; STEWART, R. (ed.). **Management development: perspectives from research and practice**. London: Routledge. 2007. p. 9-22.

RINGROSE, J.; RENOLD, E. "F** k rape!" Exploring affective intensities in a feminist research assemblage. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 20, n. 6, p. 772-780, 2014.

RINGROSE, J.; RENOLD, E. Cows, cabins and tweets: posthuman intra-active affect and feminist fire in secondary school. *In*: TAYLOR, C.; HUGHES, C. (ed.). **Posthuman research practices in education**. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 220-241.

RIPAMONTI, S. *et al.* Pushing action research toward reflexive practice. **Journal of Management Inquiry**, Thousand Oaks, v. 25, n. 1, p. 55-68, 2015.

ROSIEK, J.; GLEASON, T. Philosophy in research on teacher education: an onto-ethical turn. *In*: CLANDININ, D. J.; HUSU, J. (eds.). **The Sage handbook of research on teacher education**. London: Sage, 2017. p. 29-48.

ROTHWELL, W. J.; KAZANAS, H. C. Management development: the state of the art as perceived by HRD professionals. **Performance Improvement Quarterly**, San Francisco, v. 7, n. 1, p. 40-59, 1994.

RUSSO, M.; SANTA CRUZ, S. Educação continuada de gestores: instrumento de difusão das reformas e de inculcação das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 7, p. 1-18, 2009.

SABELLA, A. R.; ANALOUI, F. Managerial training and development in telecommunication organizations in Palestine. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 34, n. 6, p. 685-703, 2015.

SALOMÃO, M. S. A. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar**. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, 2009.

SANTORO, S.; SOUZA BIDO, D. Estratégias de aprendizagem informal no trabalho utilizadas por gerentes em uma Instituição Financeira Pública. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1878-1901, 2017.

SANTOS, C. R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, A. V.; FERREIRA, M. Currículo Nacional Comum: uma questão de qualidade?. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, 2020.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2017.

SCHADLER, C. Enactments of a new materialist ethnography: methodological framework and research processes. **Qualitative Research**, Thousand Oaks, v. 19, n. 2, p. 215-230, 2019.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SHARMA, H. Importance and performance of managerial training in Indian companies—an empirical study. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 33, n. 2, p. 75-89, 2014.

SHOTTER, J. **Conversational realities revisited: life, language, body and world**. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications, 2008a.

SHOTTER, J. Dialogism and polyphony in organizing theorizing in organization studies: action guiding anticipations and the continuous creation of novelty. **Organization Studies**, London, v. 29, n. 4, p. 501-524, 2008b.

SHOTTER, J. Adopting a process orientation... in practice: chiasmic relations, language, and embodiment in a living world. *In*: HERNES, T.; MAITLIS, S. (org.). **Process, sensemaking, & organizing**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010a. p. 70-101.

SHOTTER, J. Movements of feeling and moments of judgement: towards an ontological social constructionism. **International Journal of Action Research**, Mering, v. 6, n. 1, p. 16-42, 2010b.

SHOTTER, J. **Getting it: witness-thinking and the dialogical-in practice**. New York: Hampton Press, 2011.

SHOTTER, J. Reflections on sociomateriality and dialogicality in organization studies: from 'inter-'to 'intrathinking'... in performing practices. *In*: NICOLINI, C. D.; LANGLEY, A.; TSOUKAS, E. (org.). **How matter matters: objects, artifacts, and materiality in organization studies**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013. p. 32-57.

SHOTTER, J. Agential realism, social constructionism, and our living relations to our surroundings: sensing similarities rather than seeing patterns. **Theory & Psychology**, London, v. 24, n. 3, p. 305-325, 2014a.

SHOTTER, J. From within the thick of it: human beings doing being human in languaged worlds. **Theory & Psychology**, London, v. 24, n. 4, p. 592-605, 2014b

SHOTTER, J. **Speaking, actually**: towards a new 'fluid' common-sense understanding of relational becomings. Farnhill, UK: Everything is Connected Press, 2016.

SHOTTER, J. Momentos de referência comum na comunicação dialógica: uma base para colaboração clara em contextos únicos. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 57, p. 09-20, 2017.

SILVA, I. M. *et al.* Ideb e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 104-133, 2020.

SOUTO, P. C. N. Creating knowledge with and from the differences: the required dialogicality and dialogical competences. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 12, n. 2, p. 60-89, 2015.

SOUZA, A. R. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

SPECTOR, K. Meeting pedagogical encounters halfway. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 58, n. 6, p. 447-450, 2015.

STAUNÆS, D. Governing the potentials of life itself? Interrogating the promises in affective educational leadership. **Journal of Educational Administration and History**, Leeds, v. 43, n. 3, p. 227-247, 2011.

STOFFEL, T. M. **Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

STORCH, J; SHOTTER, J. Good enough. Imperfect or situated leadership: developing and sustaining poised resourcefulness within an organization of practitioner-consultants. **International Journal of Collaborative Practice**, Houston, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2013.

STOREY, J. Management development: a literature review and implications for future research - part I: conceptualisations and practices. **Personnel Review**, Bradford, v. 18, n. 6, p. 3-19, 1989.

STOREY, J. Management development: a literature review and implications for future Research—part II: profiles and contexts. **Personnel Review**, Bradford, v. 19, n. 1, p. 3-11, 1990.

- STOREY, J.; SISSON, K., EDWARDS, P. **Managers in the making**: careers, development and control in corporate Britain and Japan. London: Sage, 1997.
- STROM, E. A. *et al.* Preparing educational leaders to think differently in polarized, post-truth times. **The Educational Forum**, v. 82, n. 3, p. 259-277, 2018
- STRONG, T. Suppose Shotter had not read Dreyfus? *In*: CORCORAN, T.; CROMBY, J. (ed.). **Joint action**: essays in honour of John Shotter. London: Routledge. 2016, p. 191-208.
- SØRENSEN, E. **The materiality of learning**: technology and knowledge in educational practice. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2009.
- TAGATA, M. T. Letramento crítico no ensino de inglês: em busca de uma ética contemporânea. *In*: HASHIGUTI, S. T; BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. (org.). **Escuta crítica**: formação docente em Letras presencial e a distância. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 83-113.
- TAGUCHI, H. L. **Going beyond the theory/practice divide in early childhood education**: introducing an intra-active pedagogy. New York: Routledge, 2010.
- TAGUCHI, H. L.; PALMER, A. A more 'livable'school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with (in) school environments. **Gender and Education**, London, v. 25, n. 6, p. 671-687, 2013.
- TAVARES JR, F.; FARIA, V. B.; LIMA, M. A. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, 2012.
- TAYLOR, C. A. Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom. **Gender and Education**, London, v. 25, n. 6, p. 688-703, 2013.
- TEDLOCK, B. From participant observation to the observation of participation: the emergence of narrative ethnography. **Journal of Anthropological Research**, Albuquerque, v. 47, n. 1, p. 69-94, 1991.
- TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001582.pdf>. Acesso em: 18. mar. 2021.
- TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206 2001.

TEIXEIRA, B. D. B.; MALINI, E. **Formação de diretores: a exigência a melhoria da gestão escolar.** 2012, p. 1–14. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BeatrizdeBastoTeixeira_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

TELL, J.; GABRIELSSON, J. Management development in small firms: understanding the learning dilemma for small business managers. **International Journal of Innovation Science**, Bingley, v. 5, n. 3, p. 143-152, 2013.

THIOLLENT, M. J. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. *In*: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLLENT, M. J. (org.). **Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão.** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. p. 1-7.

THIOLLENT, M. J. Estudos organizacionais: possível quadro referencial e interfaces. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2014.

TIGHT, M. **Key concepts in adult education and training.** London: Routledge, 2003.

THORY, K. To reveal or conceal? Managers' disclosures of private information during emotional intelligence training. **Human Resource Development Quarterly**, San Francisco, v. 27, n. 1, p. 41-66, 2016.

TORRES, Á.; GARSKE, L. M. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, 2000.

TSOUKAS, H. The word and the world: a critique of representationalism in management research. **International Journal of Public Administration**, Abingdon, v. 21, n. 5, p. 781-817, 1998.

ULMER, J. B. Diffraction as a method of critical policy analysis. **Educational Philosophy and Theory**, Randwick, v. 48, n. 13, p. 1381-1394, 2016.

VAN DER TUIN, I. Diffraction. *In*: BRAIDOTTI, R; HLAVAJOVA, M. (ed.). **Posthuman glossary.** London: Bloomsbury Academic, 2018. p. 99-101.

VAN DER TUIN, I. A different starting point, a different metaphysics: reading Bergson and Barad diffractively. **Hypatia**, Edwardsville, v. 26, n. 1, p. 22-42, 2011.

VARGAS, A. R. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As "artes do fazer" gestão na Escola Mirante. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v.15, n. 35, p. 180-195, 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, A. P. G. F. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 13, n.1, p.11-25, 2019.

VINCE, R; REYNOLDS, R. Reflection, reflective practice and organizing reflection. *In*: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (ed.). **The Sage handbook of management learning, education and development**. London: Sage Publications, p. 2009. p. 89-103.

VINCE, R. *et al.* Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection. **Management Learning**, London, v. 49, n. 1, p. 86-106, 2018.

VISSER, L. M.; DAVIES, O. EXPRESS: The becoming of online healthcare through entangled power and performativity: A posthumanist agential realist perspective. **Organization Studies**, London, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0170840621997616>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VITÓRIA. **Lei nº 4.746, de 27 de julho de 1998**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 1998. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L47461998.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VITÓRIA. **Lei nº 6.794, de 29 de novembro de 2006**. Dispõe sobre a organização dos Conselhos de Escola das Unidades de Ensino como Unidades Executoras dos recursos financeiros e dá outras providências. Vitória, 2006. Disponível em: http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html_impressao/L67942006.html. Acesso em: 15 mar. 2018.

VITÓRIA. **Lei nº 8.051, de 22 de dezembro de 2010**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV, e dá outras providências. Vitória, 2010. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/L8051.PDF>. Acesso em: 3 dez. 2020.

VITÓRIA. **Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2015. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L88292015.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VITÓRIA. **Decreto nº 17.015, de 02 de maio de 2017**. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das Unidades Administrativas da

Secretaria de Educação e dá outras providências. Vitória, 2017a. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2017/D17015.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2018.

VITÓRIA. **Resolução COMEV nº 02-2017**, homologado pela Portaria SEME nº 019/2017, de 5 de maio de 2017. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória-ES. Vitória, 2017b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/146768194/dom-vix-17-05-2017-pg-5>. Acesso em: 25 jan. 2018.

VITÓRIA. **Secretaria de Educação promove Curso de Formação para Diretores de Escola**. 2017c. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-promove-curso-de-formacao-para-diretores-de-escola-23447>. Acesso em: 16 jun. 2020.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum às unidades de ensino da rede municipal de Vitória/ES**. Vitória, 2012. Disponível em: https://sistemas7.vitoria.es.gov.br/boletim/Recursos/Arquivos/Regimento_Interno.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2016.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SEME nº 019/2017**, publicada no Diário Oficial do Município em 5 de maio de 2017. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória-ES, 2017b. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

VITÓRIA. **Índice de qualidade urbana**. Vitória, 2017c. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/indicadores/iqu/ranking.asp>. Acesso em: 15 dez. 2017.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Quantitativo de alunos/as nos centros municipais de educação infantil - Cmei, por grupo etário Rede Municipal de Vitória/ES – 2017**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2017d.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Quantitativo de alunos(as) no ensino fundamental regular, por escola e série/ano - Rede Municipal de Vitória/ES, 2017**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2017e.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Formação continuada dos(as) gestores(as) das unidade de ensino**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2018a.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de vitória**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2018b.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento para subsidiar a transição de governo municipal**. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2020.

VÖLKER, S. "Cutting Together/Apart": Impulses from Karen Barad's Feminist Materialism for a Relational Sociology. In: KISSMANN, U. T.; VAN LOON, J. (ed.). **Discussing New Materialism**. Belin/Heidelberg: Springer, 2019. p. 87-106.

WATSON, T. J. The emergent manager and processes of management pre-learning. **Management Learning**, London, n. 32, v. 2, p. 221-235, 2001.

WATSON, T. J. Managing identity: identity work, personal predicaments and structural circumstances. **Organization Science**, Providence, v. 15, n. 1, p. 121-43, 2008.

WEXLEY, K. N.; BALDWIN, T. T. Management development. **Journal of Management**, Oxford, v. 12, n. 2, p. 277-294, 1986.

WILKS, T. The use of vignettes in qualitative research into social work values. **Qualitative social work**, London, v. 3, n. 1, p. 78-87, 2004.

WILLMOTT, H. Making learning critical: Identity, emotion, and power in processes of management development **Systems Practice**, New York, v. 10, n. 6, p. 749-771, 1997.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Da certeza**. Lisboa: Edições 70, 2000.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000.

WOLFE, M. J. Refracting schoolgirls: Pedagogical intra-actions producing shame. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, v. 38, n. 5, p. 727-739, 2017.

WOLFE, M. J.; RASMUSSEN, M. L. Girls' Tales: Experiences of Schooling: Making a Re/Active Documentary Film. In: KEMBER, D.; CORBETT, M. (ed.). **Structuring the Thesis**. Springer, Singapore, 2018. p. 329-337.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZANARDINI, IM. S. A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, RS, v. 25, n. 1, p. 245–270, 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: “Coconstrução de conhecimento em *managing*: o vir-a-ser gestor em dialogismo”

Nome da Pesquisadora: Beatriz Christo Gobbi - (27)999XX-XXXX - admbeatriz@gmail.com

Nome do (a) Orientador (a): Profº Dr. Gelson Silva Junquilha

Comitê de Ética e Pesquisa: (27) 3145-9820 - cep.goiabeiras@gmail.com - Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sl 07, Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.090-075 (para recurso ou reclamações do participante da pesquisa)

Prezada Sra. (Prezado Sr.),

Meu nome é **Beatriz Christo Gobbi**, sou aluna do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Sob a orientação do Dr. Gelson Silva Junquilha, desenvolvo a pesquisa intitulada “**Coconstrução de conhecimento em *managing***” que objetiva a coconstrução de conhecimento via reflexividade dialógica, por meio de uma abordagem metodológica baseada na coprodução de conhecimento com foco na formação continuada de gestores.

Você está sendo convidada (o) a participar oferecendo-nos informações relacionadas ao sistema municipal de ensino público fundamental do município de Vitória e às práticas de gestão escolar adotadas que, somadas aos dados a serem coletados através da observação direta serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa. Além disso, a proposta prevê momentos de conversas e reflexão sobre a escola e sobre as práticas de gestão.

A Sra. (O Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação.

As informações serão utilizadas na tese de Doutorado em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. Todo material resultante será guardado sob o poder da pesquisadora durante 5 (cinco) anos, sendo então destruído.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Gostaria de gravar nossa conversa para não perder as informações. Garanto a você que essa gravação não será mostrada a ninguém e que sua identidade não será revelada. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e não envolve grandes riscos, pois apenas será solicitado o relato verbal e voluntário de suas opiniões e experiências. A conversa durará em torno de aproximadamente 45 minutos. A observação será agendada e a sua duração acordada previamente.

Potenciais riscos estão associados, no entanto, ao processo de coleta de dados e ao uso das informações coletadas. Você será esclarecido sobre o teor dos questionamentos. Caso se sinta desconfortável e/ou cansada (o), a Sra. (o Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa à pesquisadora.

Ao participar desta pesquisa a Sra. (o Sr.) não terá nenhum benefício direto. No entanto, espera-se com a pesquisa a articulação de um diálogo entre os participantes que possibilite a reflexão crítica em relação às práticas inerentes ao fazer gestão escolar e, como resultado, a construção de ações renovadoras com a comunidade escolar que gere a melhoria do lócus de pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, a Sra. (o Sr.) poderá consultar o Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da UFES pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sl 07, Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.090-075. O CEP/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais e é a instância para denúncias e intercorrências.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para a sua participação nesta pesquisa. Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador. Uma delas ficará com você. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Por favor, preencha os itens que se seguem:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____
_____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu
consentimento em participar desta pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido
pela pesquisadora Beatriz Christo Gobbi sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha
participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Assinatura do participante de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Vitória, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

Dinâmica e Questões do Grupo Focal

Instruções aos participantes: Desenhe na folha A4 algo que, para você, evidencia uma situação / um contexto desafiador relacionado ao seu cotidiano profissional – um incidente crítico ou dilema desorientador, uma situação evento de sua prática de demandou sua energia, que causou desconforto, etc.

Dinâmica/componentes centrais: Estabelecimento das regras pelo grupo e Exploração do dilema narrado. Cada autor-gestor, que desejar, fará a narrativa do seu desenho. Os demais participante escutarão a descrição. As conversações serão desenvolvidas em torno dos fatos narrados. Comentários e questionamentos serão realizados, conforme as regras estabelecidas. À pesquisadora caberá mediar e facilitar o processo.

Questões facilitadoras:

1. Por que você escolheu / decidiu fazer este desenho? Como ele se relaciona ao seu trabalho e por que isso é importante?
2. O que ele representa? Como os elementos - humanos e não humanos - presentes se relacionam com a situação? O que você viu? experienciou? Quem e o quê estava envolvido? Quem e o quê fez isto? Quando começou e quando se tornou pior?
3. Na sua percepção, o que provocou tensões naquele momento?
4. Quais foram os encaminhamentos?
5. Como base em quais critérios / julgamentos foram definidos os encaminhamentos?
6. Quando você o desenhou você lembrou de um caso específico? Você se recorda de algum caso específico relacionado à esta situação?
7. Alguém mais vivenciou uma situação relacionada a esta?
8. Quando você viram o desenho e ouviram a descrição dele, algo te impressionou? O que?
9. Quais são os efeitos das práticas e intervenções adotadas? Como seria um desfecho positivo / diferente dessa situação? Quais recursos são necessários para conduzir este desfecho?
10. O que pode ser apreendido dessa situação?

ANEXO
Desenhos elaborados pelas participantes

