



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Mestrado em Educação: Formação de formadores

**Alessandra dos Santos Silva**

**DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO CRÍTICO-  
COLABORATIVA VOLTADA PARA RESULTADOS EM SECRETARIAS  
MUNICIPAIS DE ENSINO**

São Paulo

2025

Alessandra dos Santos Silva

**DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO CRÍTICO-  
COLABORATIVA VOLTADA PARA RESULTADOS EM SECRETARIAS  
MUNICIPAIS DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

SÃO PAULO  
2025

Dedico este trabalho à minha família, pela base sólida, amor e apoio incondicional que tornaram este sonho possível; e aos meus amigos, pelo incentivo e pelos momentos de leveza que me mantiveram motivado durante esta jornada.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## AGRADECIMENTOS

Com o coração transbordando de gratidão e alegria, dedico este espaço para expressar meu profundo agradecimento a todos que tornaram a realização deste Mestrado uma vitória pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, a Deus, pelo privilégio inestimável da vida, pela força diária e pela bênção da recuperação após o tratamento doloroso de um câncer, o qual nunca me pertenceu. Sem sua graça, nada seria possível.

Ao meu amado esposo, Cristiano, meu companheiro de todas as horas, porto seguro e maior incentivador. Seu amor incondicional, paciência e apoio foram o pilar que sustentou minha jornada.

Aos meus preciosos filhos, Amanda e Guilherme, minha inspiração e motivação. Vocês são a razão e a recompensa de todo meu esforço.

Aos meus amados pais, pela sólida formação, educação e valores que pavimentaram o meu caminho. Meu profundo reconhecimento à minha Mãe, por sua presença constante e incentivo inabalável, e uma homenagem à memória do meu Pai, cujos ensinamentos continuam presentes.

Aos meus Avós, por fazerem parte de cada etapa e por terem me ensinado, com suas vidas, o valor da resiliência, do trabalho e da família.

À minha querida professora orientadora, Vera Placco, pela confiança, por compartilhar seu vasto conhecimento, pela orientação perspicaz e pelo incentivo e compreensão constante. Aos Professores do Curso de Mestrado, pela excelência e rigor acadêmico que moldaram minha visão de pesquisa.

À banca examinadora, nas pessoas das professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali e Ana Lúcia Madsen Gomboeff, por aceitarem o convite para avaliar este trabalho e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos amigos, pela parceria, pelas trocas de conhecimento, pelo apoio mútuo e por tornarem o ambiente acadêmico mais leve e produtivo. A todos que, de alguma forma, contribuíram para este momento. Minha eterna gratidão.

A gestão democrática é, sobretudo, a garantia de um processo permanente de participação e de envolvimento da comunidade escolar, que é o princípio da gestão colaborativa e crítica.

Lück (2009)

## RESUMO

A dissertação propõe diretrizes para a construção de uma gestão crítico-colaborativa voltada para resultados em secretarias municipais de ensino (SME), fundamentada na cadeia criativa.

O estudo utilizou uma metodologia quanti-qualitativa, analisando indicadores educacionais como o IDEB (5,0 nos Anos Iniciais) e o SARESP 2023, que revelaram uma defasagem significativa na aprendizagem dos alunos.

As entrevistas com formadoras que atuaram na rede identificaram barreiras críticas, como o desconhecimento dos dados educacionais pela equipe técnica, a rigidez pedagógica de parte dos professores, e a sobrecarga administrativa do Coordenador Pedagógico.

As diretrizes propostas buscam superar esses desafios por meio de três eixos: a Institucionalização da Cultura Analítica, que exige que a SME utilize os dados para o planejamento estratégico, a Redefinição do Papel do Coordenador Pedagógico, priorizando sua função formativa e tratando o professor como um pesquisador em sala de aula (Homologia de Processos), e um Modelo de Formação Continuada de longo prazo, que valorize a colaboração e a autoria docente, transformando o conhecimento de forma contínua.

Em suma, a pesquisa conclui que a melhoria da qualidade do ensino reside na articulação da reflexão crítica sobre a realidade com a construção conjunta de soluções, consolidando uma cultura pautada na corresponsabilidade pelos resultados de aprendizagem

**Palavras-chaves:** Gestão Crítico-Colaborativa, Resultados Educacionais, Secretarias Municipais de Ensino (SME), Cadeia Criativa, IDEB / SARESP, Indicadores educacionais, Cultura Analítica, Coordenador Pedagógico, Homologia de Processos, Formação Continuada e Corresponsabilidade.

## ABSTRACT

The dissertation proposes guidelines for building a critical-collaborative management focused on results in municipal education Secretariats (SME), based on the creative chain theory.

The study employed a quanti-qualitative methodology, analyzing educational indicators such as IDEB (5.0 in Early Years) and SARESP 2023, which revealed a significant deficit in student learning.

Interviews with trainers who worked in the network identified critical barriers, such as the technical team's lack of knowledge of educational data, the pedagogical rigidity of some teachers, and the administrative overload of the pedagogical coordinator.

The proposed guidelines seek to overcome these challenges through three axes: the Institutionalization of an analytical culture, which requires the SME to use data for strategic planning; the redefinition of the pedagogical coordinator's role, prioritizing their training function and treating the teacher as a classroom researcher (Homology of Processes); and a long-term continuing education odel, which values collaboration and teacher authorship, continuously transforming knowledge.

In summary, the research concludes that improving the quality of education lies in articulating critical reflection on reality with the joint construction of solutions, consolidating a culture based on co-responsibility for learning outcomes.

**Keywords:** critical-collaborative management, educational results, municipal education secretariats (SME), creative chain, IDEB / SARESP, educational indicators, analytical culture, pedagogical coordinator, homology of processes, continuing education and co-responsibility.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da EEF Germano José do Nascimento.....	24
Figura 2 – Objetivos Estratégicos do Programa.....	38
Figura 3 – Fluxo das reuniões de acompanhamento do processo.....	41
Figura 4 – Meios de alcançar as metas e objetivos.....	44
Figura 5 – Mapa Processual .....	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aprendizagem Colaborativa.....	34
Gráfico 2 – Monitoramento das ações.....	40
Gráfico 3 – Metas operacionais, como estabelecer?.....	42
Gráfico 4 – Iniciativas para alcance dos objetivos estratégicos.....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas .....	33
Quadro 2 – Pilares do Plano de Ação.....	36
Quadro 3 - Saberes docentes.....	49
Quadro 4 - Fontes dos saberes dos professores.....	50
Quadro 5 - Cálculo do IDEB.....	60
Quadro 6 - Institucionalização da Cultura Analítica.....	92
Quadro 7 - Redefinição do papel do coordenador pedagógico.....	93
Quadro 8 - Modelo de formação continuada.....	94
Quadro 9 – Síntese final.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Níveis de Proficiência em LP e MT – SARESP.....	61
Tabela 2 - Indicadores educacionais.....	61
Tabela 3 - Análise dos Indicadores educacionais.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação Pedagógica Municipal
APs	Assistentes Pedagógicos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação,
CP	Coordenador Pedagógico
EEPAM	Escola Estadual Professor Américo de Moura
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GTI	Grupo de Trabalho Intersetorial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PRM	Programa de Redes Municipais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Ensino
TCL	Termo de Consentimento Livre
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFRRJ	Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. MINHA PESQUISA E AS CORRELATAS</b> .....	26
<b>3. CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	33
3.1. Formação continuada em secretarias municipais de ensino.....	34
3.2. Campo de atuação da Associação Pedagógica Municipal.....	35
3.3. Plano de ação.....	36
3.4. Sistemática de acompanhamento.....	39
3.5. Planejamento estratégico.....	41
3.6. Iniciativa de atuação estrutural e pedagógica.....	43
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	45
4.1. Reforçando o papel do coordenador pedagógico.....	48
4.2. Saberes docentes .....	48
4.3. Formação continuada .....	51
<b>5. METODOLGIA</b> .....	55
5.1. Parte quantitativa da pesquisa.....	59
5.2. Participantes da pesquisa.....	63
<b>6. ENTREVISTA</b> .....	65
6.1. Primeira entrevista, com a professora Emília.....	65
6.2. Segunda entrevista, com a professora Glória .....	71
<b>7. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	74
7.1. Análise da entrevista, com a professora Emília.....	74
7.2. Análise da entrevista, com a professora Glória .....	80
<b>8. CONCLUSÃO</b> .....	86
8.1. Reafirmação da metodologia quanti-quali.....	86
8.2. Destacando as barreiras estruturais e culturais.....	88
8.3. Proposta de gestão crítico-colaborativa: Fundamentação e premissas.....	89
8.4. Diretrizes para a implementação da gestão crítico-colaborativa.....	92
8.5. Considerações finais e perspectivas.....	96
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	99
<b>10. APÊNDICES</b> .....	103
Apêndice A - Entrevistas realizadas.....	103
Apêndice B - Entrevistas realizadas.....	136
Apêndice C - TCLE.....	157

## Banca Examinadora

X

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco  
Orientadora - PUC - SP

X

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Coelho Liberali - PUC-SP

X

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Madsen Gomboeff - PUC - SP

## 1. INTRODUÇÃO

Começo aqui a minha trajetória, por onde passei, quem eu fui, como mudei, quem me tornei devido às experiências que tive até o momento e que profissional eu quero ser.

Diversos são os motivos que me levaram até esta pesquisa, assuntos complexos e contemporâneos que envolvem a educação nos dias atuais.

Todavia, em minha experiência particular, estes temas assumem uma profunda ligação, pois minha vocação pela educação começou muito cedo: aos sete anos ia para a escola, estudava meio período e, no contraturno, ficava junto com a minha mãe, que trabalhava na escola, como secretária escolar. Pela manhã, assistia a aula das minhas queridas professoras Marlene – não bastava uma, tinha que serem duas. A Marlene Romagnoli, professora do primeiro ano, que cursei como ouvinte. A Marlene Muller foi minha professora do primeiro, terceiro e quarto ano. Esta gostava demais de mim, era solteira e tinha os sobrinhos como filhos dela. Quando me conheceu, me adotou como sobrinha também; em todas as datas, e até fora das mesmas, sempre me dava um mimo. Lembro perfeitamente de um porta-joias vermelho; era lindo. A professora do segundo ano era tão severa e autoritária, que nem lembro o nome dela. O que acho bom, não me causou nenhuma lembrança positiva, mas também não tenho as negativas, devido a tal perfil. Concordo com Rubem Alves (2000), que diz: “Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.

Fui privilegiada em ter encontrado em meu caminho duas versões de “Marlene”, especialistas em amor, professoras encantadoras que me inspiraram a chegar até aqui. Seria muito satisfatório poder encontrá-las e abraçá-las. Desejo que meus pensamentos as encontrem e as envolvam carinhosamente, como se em um abraço.

Minha brincadeira preferida sempre foi de “escolinha” e claro que eu era a professora. Na escola onde minha mãe trabalhava, como citei acima,

aproveitava as salas de aula vazias para brincar; era o cenário perfeito. Cresci dentro da escola, sonhando em ser professora; dava aula para as sombras. Com certeza, tive o privilégio de ter conhecido verdadeiras educadoras; minha admiração por elas transformou-se em desejo na nobre e árdua tarefa de contribuir para uma escola de qualidade.

Desde esta época, mesmo que inconscientemente, achava que a educação era o meu chamado, era por este caminho que eu gostaria de trilhar e tentar fazer a diferença na vida das pessoas.

Fiz Magistério, um período de intensa transformação na minha vida. Vivenciei uma escola pública de qualidade, capaz de transformar a vida de seus alunos; mais que uma professora, a Escola Estadual Professor Américo de Moura (EEPAM) me ensinou a ser uma cidadã comprometida em buscar a equidade na educação brasileira. Nesse período, percebi que é possível proporcionar aos estudantes possibilidades de transformação econômica e social que tanto almejamos.

Fiz Pedagogia, Administração Escolar, Psicopedagogia Institucional; trabalhei na rede privada por aproximadamente dezoito anos. As angústias, sonhos e esperanças experimentados em minha vida enquanto aluna me fizeram refletir e aprender, contribuíram para minha formação e são relevantes para esta pesquisa. A seguir, descrevo algumas experiências formadoras, destacando o aprendizado que cada uma gerou.

Meu primeiro dia de aula no Magistério foi meu primeiro dia de trabalho em um Núcleo de Educação Infantil chamado Ursinho Feliz. Lá, ganhei experiência, porém, a remuneração não era digna. Com o passar do tempo, percebi que não podia ficar acomodada naquele lugar; precisava crescer profissionalmente, precisava encontrar um local que contribuísse com a minha formação. Fui em busca de novas oportunidades.

Encontrei uma vaga ao lado da minha casa, no Centro de Educação Infantil Herdeiros. Nessa nova escola, meu salário aumentou, mas não era muito; desta vez, ao menos, era compatível com o salário-mínimo. Mesmo trabalhando, continuei em busca de melhores oportunidades. Quando concluí o Magistério,

fiquei preocupada: o que ganhava não era suficiente para pagar a faculdade. Acabaria ali o meu sonho?

Com certeza, não! Segui na busca de outra oportunidade de trabalho e aprendizado. Entreguei o meu currículo em uma escola em seus primeiros anos de funcionamento, fui convidada para participar de um processo seletivo. Foram várias etapas até o tão esperado sim. Fui contratada com apenas dezoito anos de idade, em uma escola que pagava bem para uma profissional em início de carreira, além de ser muito mais do que eu ganhava até o momento. Sonho duplamente realizado, ganharia mais e teria recursos para pagar a faculdade. Tudo que recebia era suficiente apenas para isso; não me sobrava nada e ainda precisava do apoio financeiro dos meus pais. Mas era apenas o começo.

Permaneci nessa escola por quinze anos; lá tive a oportunidade de me desenvolver profissionalmente. Lecionei para todos os anos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Minha maior experiência foi com as salas de alfabetização e com o quinto ano. Embora eu gostasse de todas as turmas nas quais eu lecionei, o quinto ano era aquele com que eu mais me identificava em relação ao conteúdo, idade desafiadora dos alunos e processo de transição dos anos iniciais para os finais.

Trabalhar nessa escola foi um grande aprendizado, como já mencionei anteriormente, mas me trouxe uma grande inquietação do quanto é necessário ter, no meio escolar, pessoas com o grande desafio de se envolver com a educação, a ponto de pensar e agir de modo a fazer a diferença. Na minha opinião, liderar uma equipe não é comandar pessoas, mas sim, cuidar de pessoas.

Portanto, nessa escola, percebi o quanto uma gestão crítico-colaborativa pode fazer a diferença, possibilitando que todos os envolvidos na escola e em sua gestão façam suas observações e pensem em maneiras de transformar coletivamente a unidade escolar e a realidade em que vivem. E quando falamos em gestão, vamos além, porque estamos pensando na possibilidade de transformação de um conjunto de escolas que formam uma rede municipal de ensino.

Naquele momento, segui construindo minha trajetória profissional e, agora, na rede pública de ensino. Participei de um concurso público, fui aprovada e aguardei ansiosamente pela chamada, até que um dia ela aconteceu.

Assinei a posse do tão aguardado cargo público; sempre almejei fazer a diferença na educação e considerei que podia realizá-la na escola pública. Na posse, consegui uma vaga temporária ao lado da minha casa. Depois, tive que obrigatoriamente me remover, o que atrapalhou muito a organização e logística da família. Devido à distância, não consegui permanecer, tive que exonerar do cargo. Fiquei muito indecisa e insegura para tomar esta atitude, mas foi o que fiz.

Mas, ao mesmo tempo, sabia que era apenas um passo, certo ou não, não importava. Durante o período em que ali estive, percebi que muitas coisas precisam ser mudadas na educação pública deste país. Precisamos de direcionamento, colaboração, comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educacional, para que as escolas estejam preparadas para apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Durante três anos, permaneci dando aulas particulares, o que também foi uma experiência muito positiva. Fico animada em poder transformar uma dificuldade de aprendizagem em conquista na vida das crianças e jovens, envolvendo a família no processo da aprendizagem. O que desenvolvia na aula, compartilhava com a família, para que soubessem exatamente a estratégia de ensino utilizada e, se necessário, pudessem apoiar em casa, com o objetivo de internalizar conhecimento. Não tem nada mais gratificante do que receber um retorno da família dizendo: “Muito obrigada! Ele (a) conseguiu o que precisava.” Então, paro e penso, é possível! A experiência docente me proporcionou refletir que, para ser professor, se faz necessário o domínio de conteúdo, mas acima de tudo, dominar a arte de ensinar, no sentido de reconhecer as singularidades de cada um dos meus estudantes, além de compreender os desafios que eles enfrentam na construção dos saberes.

Ainda enquanto dava aulas particulares, fui procurada por uma caçadora de talentos, me convidando para participar de um processo seletivo em uma empresa que apoiava a educação pública em redes municipais. Como eu

tinha muito interesse em voltar ao mercado de trabalho efetivamente, aceitei participar do processo e deu muito certo, fui selecionada e fiquei muito feliz em ter a oportunidade de conhecer sobre educação, além da sala de aula. Chegando nos primeiros dias de trabalho, descobri que se tratava de uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que apoiava escolas e redes municipais, com intuito de tentar melhorar significativamente a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente a educação pública.

Em tendo duas principais áreas de atuação, escolas e redes de ensino, meu cargo seria para atuar como facilitadora pedagógica em redes municipais de ensino. O facilitador tem como atribuição mediar a comunicação entre a empresa e os representantes da equipe técnica, além de acompanhar todas as ações desenvolvidas durante o período de parceria, que é por aproximadamente cinco anos, tempo que entendemos ser o ideal para o desenvolvimento de um bom trabalho.

As principais ações realizadas nos municípios em que atuamos são: avaliação com os estudantes, pesquisa sobre as principais fragilidades dos docentes com o intuito de elaborar um processo formativo para apoiá-los, acompanhar as formações para observar se estão de acordo com os objetivos estabelecidos no planejamento das formações e, como já citado anteriormente, mediar a comunicação entre todos os envolvidos na parceria.

Atuei como facilitadora pedagógica em alguns municípios por aproximadamente três anos e, atualmente, sou gestora de parcerias na mesma empresa; acompanho e monitoro o trabalho de formação continuada de educadores em três níveis: equipe técnica, que é composta pela diretora da secretaria municipal de educação (SME) e supervisoras, escola (coordenadores pedagógicos) e sala de aula (professores), em municípios do Estado de São Paulo. Além de acompanhar as formações, colaboro com o fortalecimento do diálogo e a implementação de um plano de gestão estruturado nas Secretarias Municipais de Ensino. A Equipe técnica elenca os principais desafios encontrados, tais como: recuperação de aprendizagem, comunicação clara e objetiva entre os colaboradores, entre outros. Mas, também, identifica as oportunidades já existentes na rede e define os indicadores a serem

acompanhados. Com planos de ação bem elaborados pela equipe da secretaria municipal, e apoiada pela equipe de gestão da empresa em que atuo, cria-se uma cadeia criativa. Fernanda Liberali (2006, 2009) define a cadeia criativa como uma rede de atividades intencionalmente interligada que apresenta traços dos significados compartilhados em cada uma delas.

Atuei em alguns municípios e todos relataram situações que demonstram a necessidade da formação continuada do professor e de toda equipe gestora. Gestores precisam ser ouvidos, acolhidos e preparados para lidar com diversos tipos de pessoas e encarar os desafios dos afazeres do dia a dia, enquanto coordenadores e professores precisam de formação continuada para atingir as diversidades existentes na sala de aula. Muitas são as especificidades encontradas nos diversos contextos das secretarias municipais. E, conforme cada contexto, quero continuar contribuindo, porque uma boa estruturação da rede como um todo impacta significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Por isso, destaco aqui o objetivo geral desta pesquisa, que é conhecer os desafios enfrentados pela equipe técnica de um município e, conseqüentemente, dos docentes que nele atuam, para estabelecer um processo de formação continuada, construindo uma proposta de gestão crítico-colaborativa, para uma rede municipal de Educação, com base em uma cadeia criativa.

Apenas para deixar explícito no texto, descrevo também os objetivos específicos desta dissertação:

- Analisar os desafios enfrentados pela equipe técnica e pelos professores na implementação de um programa de formação continuada, identificando as principais barreiras estruturais, pedagógicas e de gestão que impedem sua efetividade.
- Propor um modelo de gestão crítico-colaborativa que integre a equipe técnica e os docentes, utilizando a cadeia criativa como base para o planejamento e a execução de ações de formação, visando a construção conjunta de soluções e a autonomia profissional.

Com esta pesquisa, relatarei como a ação da equipe técnica pode vir a contribuir para a formação continuada de todos os docentes e sua importância para a construção de uma educação pública de qualidade.

As experiências que tive, até o momento, me motivaram a me preparar melhor e contribuir para o desenvolvimento de outros profissionais que farão a diferença na educação do nosso país.

Tenho certeza de que um professor, bem-preparado e amparado por seus gestores e rede de ensino, terá melhores condições de transformar sua prática pedagógica e impactar a vida de tantos estudantes que passarem pelo seu caminho. Mas, para isso, ele também precisa ter consciência da importância da Educação continuada e se dispor a ir além daquilo que hoje considera suficiente para exercer a sua função. Por isso, pretendo fazer minha pesquisa em uma secretaria municipal de ensino, inspirada pela cadeia criativa, que retrata uma atividade interligada à outra, na tentativa de mobilizar não apenas os sujeitos em formação, mas os vários sujeitos, envolvidos em diferentes contextos. O propósito é alcançar pessoas, iniciando com a gestão, em redes municipais de ensino e causando mudanças nelas que, conseqüentemente, poderão impactar na aprendizagem dos estudantes.

Gosto muito da frase de Will Durant (1981, pág.124), um filósofo e escritor dos Estados Unidos, conhecido por sua autoria e coautoria de sua esposa Ariel Durant, da coleção: A História da Civilização, que diz: “Sessenta anos atrás, eu sabia tudo. Hoje sei que nada sei. A educação é a descoberta progressiva da nossa ignorância”.

Nosso conhecimento é a única coisa que ninguém tira de nós, e, com certeza, é algo valioso que podemos compartilhar para que outros aprendam e para também aprendermos com eles. Segundo Vygotsky (1934/2010), o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, ou seja, da interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio. A cada troca, um novo aprendizado, e esta é sempre muito valiosa e enriquecedora.

Mas, não basta instrumentalizar professores, fazendo-os conhecer uma infinidade de técnicas que possam auxiliar em sua prática pedagógica. Para que

haja melhoria no ensino, é necessário provocar uma autorreflexão que gere autonomia e contribua para o entendimento de como os estudantes aprendem. A construção da autonomia pedagógica possibilita ao professor tornar-se sujeito de sua prática e fazer disso um movimento contínuo.

Os significados compartilhados estão sempre criativamente se reconstruindo. Este processo constante cresce para transformação e, com isso, a cadeia vai sempre sendo mais criativa e interligada. O que se realiza entra no fluxo do viver de forma intencional. Ainda que escapem, terão cumprido seu papel no processo. (Liberali, 2018)

Para que essa educação de qualidade aconteça, dentro de uma cadeia criativa, temos necessidade de esclarecer o que estamos entendendo por uma educação pública de qualidade.

Existem fatores intra e extraescolares da qualidade. O conceito de qualidade da educação é “polissêmico”: do ponto de vista social, a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação” (DOURADO, 2007, p. 12).

Concordo, quando Dourado (*id.*) diz que este conceito é polissêmico, ou seja, tem mais de um significado. Encontraremos diversos sentidos para o termo educação de qualidade, mas descrevo aqui a minha concepção de educação de qualidade.

Acredito que a educação é de qualidade quando há oportunidades para todos os estudantes, levando-se em consideração a alfabetização e o aprendizado de todos na idade/série adequada, sem abandono e evasão por diversos motivos econômicos.

Abaixo, trago uma imagem que fala muito comigo quando se trata da equidade na educação.

FIGURA 1- Desenho da EEF Germano José do Nascimento, 2012, CE.



Fonte: Extraída de <https://peteca2008.blogspot.com/2012/11/premio-peteca-2012-finalistas-da.html>

Este é o desenho vencedor de 2012, no Prêmio Peteca. Este prêmio é desenvolvido e apoiado pela Rede Peteca, um Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente. Trata-se de um programa de educação que visa a conscientizar a sociedade para a erradicação do trabalho infantil. Consiste num conjunto de ações voltadas para a promoção de debates nas escolas de ensino fundamental e médio, dos temas relativos aos direitos da criança e do adolescente, especialmente o trabalho infantil e a profissionalização do adolescente.

Em 2012, o desenho vencedor foi o da imagem acima, realizado por um estudante, cuja identidade é preservada, da Escola Estadual Germano José do Nascimento, que fica em Beberibe, no Ceará, com o tema: Pensamentos que voam, palavras que transformam.

Nessa imagem, observo duas realidades distintas. Primeiro, um grupo de crianças trabalhando e impossibilitadas de frequentar a escola, para que consigam apoiar suas famílias no sustento familiar. Do outro lado, vejo

crianças brincando próximo da escola, enquanto dois deles empinam pipas com palavras que representam direitos fundamentais de todas as crianças.

Infelizmente, esta imagem retrata a realidade de muitos que sofrem com a falta de equidade econômica e conseqüentemente social. Ressalto que a interpretação da imagem também é polissêmica, mas, para mim, retrata a ausência de políticas educacionais que propiciem uma escola de qualidade.

Acredito que nós, educadores, podemos de alguma forma proporcionar oportunidades de aprendizagem para o crescimento pessoal, e talvez isso seja possível, através da realização de atividades intencionalmente planejadas e interligadas, como propõe a cadeia criativa.

É na sala de aula que se pode, de alguma forma, reverter o quadro de desigualdade, proporcionando oportunidades de aprendizagem que impulsionem o crescimento pessoal e a consciência crítica dos estudantes.

Acredita-se que essa transformação seja viável através da realização de atividades intencionalmente planejadas e interligadas, como sugerido pela cadeia criativa. A pedagogia precisa ir além do conteúdo programático, criando projetos que:

1. Conectem a realidade do aluno com os direitos humanos e sociais.
2. Estimulem o debate e a reflexão sobre temas complexos como o trabalho infantil.
3. Desenvolvam habilidades e competências que demonstrem o valor intrínseco da educação para a construção de um futuro digno.

Ao integrar o ensino de forma coesa e com propósito, o educador transforma a escola em um espaço de resistência e emancipação, garantindo que as "palavras que transformam" se enraízem na próxima geração, de modo a erradicar a mancha do trabalho infantil.

## 2. MINHA PESQUISA E AS CORRELATAS

Iniciei minha pesquisa procurando por estudos referentes à cadeia criativa, em redes de ensino que possuam uma gestão que incentive o envolvimento de todos, fazendo com que assumam papéis de observação, análise, avaliação e propostas de atividades inovadoras e significativas que possam transformar, de forma integrada, a realidade das escolas. Como foram poucos os resultados encontrados, dentro da minha linha de pesquisa, decidi incluir estudos referente à importância da formação continuada.

Para essa busca, acessei as bibliotecas digitais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizei descritores que se referem à busca qualificada a partir de termos atinentes ao campo de pesquisa.

As palavras-chave são palavras que elucidam do que a pesquisa vai tratar. Utilizei as seguintes palavras-chaves: Cadeias criativas, Cadeia formativa, Gestão, Redes de Ensino e Formação continuada.

A partir do descritor *cadeia criativa*, na BDTD, encontramos diversos estudos, entre dissertações e teses de mestrado. A busca resultou em trabalhos com temas variados, tais como: economia criativa no mercado da moda, significado do brincar na cadeia criativa, discussão sobre o conceito de gestão em cadeia criativa. Todas com temas relevantes, mas nem todas estão correlacionadas com a minha temática.

Dentre todos os trabalhos encontrados, delimitamos aqueles realizados no período dos últimos dez anos (de 2011 a 2021). O que nos chama atenção é que são anos de estudos que mostram a necessidade da formação continuada para os professores e que isso acontece efetivamente quando há uma gestão crítico-colaborativa. Segundo Magalhães (2004), a gestão crítico-colaborativa contribui para que todos os atores educacionais assumam seus papéis na observação, análise e transformação da realidade escolar, propondo, em conjunto, atividades interligadas intencionalmente.

Quando inserimos, na busca, a expressão *Redes de ensino*, encontramos diversas pesquisas, porém não tinham relação com o tema em questão. E, por fim, fizemos a pesquisa com o descritor Formação Continuada e, desta vez, encontramos estudos relacionados, com investigações que se aproximam do foco dos meus estudos.

Dentre estas, destaco oito pesquisas que selecionei, ao buscar as palavras-chave que se centralizam nas necessidades formativas e nos desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar em diversos contextos. Todas se relacionam entre si e com o tema em questão. Para esta seleção, optamos por estabelecer os seguintes critérios de escolha: palavras-chave, assuntos relacionados à formação continuada dos docentes e, principalmente, a exemplos de gestão que valorizam o trabalho colaborativo entre todos os atores do processo educacional.

O objetivo da pesquisa de Santos (2011), da Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ), muito se aproxima da pesquisa que pretendo realizar, porém, ela, além de falar sobre a importância da educação continuada, também tenta identificar o quanto isso afeta a identidade profissional dos docentes. Essa pesquisa se relaciona com a minha pesquisa, devido à importância da formação continuada de todos os envolvidos no processo educacional e à necessidade de um trabalho colaborativo da gestão para que os professores estejam cada vez mais pertencentes e sintam-se em um lugar de alta responsabilidade pelo processo educacional; afinal, todos os atores são importantes e fundamentais nesse processo.

A pesquisa de Silva (2016), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), teve como objetivo geral investigar as atividades prescritas nas atribuições do diretor e, a partir dos resultados encontrados, elaborar uma proposta de formação na colaborativa que ajude o diretor escolar em suas atividades, recorrendo à Cadeia Criativa. Esta é mais uma pesquisa que identificou as fragilidades descritas na atribuição de diretores e propõe formações que possam vir a ajustar esta realidade. Por isso, tem total ligação com o tema que estou desenvolvendo, porque a equipe técnica da rede ensino é formada por gestores que precisam de apoio para identificar quais atividades

já desenvolvem e outras que ainda precisam ser desenvolvidas, considerando o contexto das escolas que acompanham.

Na terceira pesquisa, Zucherato (2014), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), investigou os sentidos e significados em uma reunião de formação, para compreender criticamente como o conceito de gestão é desenvolvido de forma colaborativa nas formações de gestores escolares. Esta pesquisa se aproxima ainda mais da temática da minha pesquisa, porque, além de defender a ideia de formação continuada, mostra que ela deve ser continuada em todos os eixos educacionais, isto é, desde a gestão. Uma gestão bem-preparada, provavelmente, terá mais conhecimento para apoiar o trabalho dos docentes e colaborar para o processo formativo dos mesmos.

A pesquisa de Cardoso (2016), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), defendeu que a teoria e a prática, ajustadas e repensadas de modo colaborativo, podem contribuir para novos contextos de formação e gerar uma ressignificação das atividades desenvolvidas nos contextos escolares. Acreditamos que essa pesquisa tem relação com a ideia de colaboração que quero deixar em destaque em minha pesquisa. Quando todos os eixos colaboram entre si intencionalmente, tornam-se significativas, conforme pensa Liberali, já citada anteriormente.

O pesquisador Santos (2018), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), analisou criticamente a implementação do trabalho de conclusão de curso do terceiro ano do ensino médio. Embora pareça não ter relação com o tema que proponho, observei que, para o sucesso desta implementação, foi necessário um trabalho colaborativo entre gestores e professores de diversas áreas de conhecimento, colaborando com o processo de formação e com a ação pedagógica dos professores. E, nesse aspecto, tem total relação com a minha pesquisa, devido ao fato de acreditar que o trabalho colaborativo entre todos os eixos educacionais seja um aspecto de grande importância para o desenvolvimento educacional.

Já Carvalho (2015), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pesquisou práticas de gestão escolar a partir do estudo da rede de atividades propostas para a composição do Projeto Político-pedagógico de uma

escola particular de São Paulo. A pesquisadora buscou compreender como a gestão das atividades possibilitaram que essa rede se configurasse em uma Cadeia Criativa para a produção de significados compartilhados entre os participantes, em uma Cultura de Colaboração. Essa tese muito se assemelha com a minha pesquisa, porque acredito que uma rede colaborativa pode e muito corresponsabilizar todos os envolvidos no processo educacional, para que cada um desenvolva seu papel da melhor maneira possível.

A pesquisa realizada por Duarte (2013), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), teve como objetivo analisar os efeitos da participação em formação continuada em uma rede de ensino. Os principais resultados da pesquisa são: a formação continuada, tal como desenvolvida na rede de ensino estudada, teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de aprendizagem referentes à aquisição da língua escrita; a formação promoveu mudanças na cultura da escola, mobilizou todos os professores e foi por eles apropriada como sendo inerente à sua função e ao seu desenvolvimento profissional. Essa pesquisa muito se assemelha à minha, porque acredito que a formação continuada oferecida por uma rede de ensino pode gerar mudanças efetivas no processo de ensino- aprendizagem.

Prosseguindo com as buscas de pesquisas correlatas, a última pesquisa que irei citar é a de Silva (2019), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo objetivo foi investigar criticamente o desenvolvimento do trabalho colaborativo e da cadeia criativa no processo de formação continuada dos coordenadores. O resultado desse trabalho possibilitou a reconstrução e reorganização da prática por meio da reflexão e conscientização dos docentes envolvidos e tornou possíveis novos encaminhamentos para o processo de formação dos docentes, com base em uma Cadeia Criativa (Liberali, 2009) e na construção de uma cultura crítico-colaborativa entre todos. Esta pesquisa também destaca a questão da colaboração entre os eixos educacionais, também baseados na teoria da Cadeia criativa, a qual acredito que seja o caminho para uma educação de qualidade.

Mediante os estudos realizados até o momento, há consenso de que é necessário elaborar formações significativas, que possibilitem ao docente

repensar sobre sua prática pedagógica em diversos âmbitos educacionais, de modo que essa prática reflita significativamente na aprendizagem dos estudantes.

É urgente que se pense sobre a importância de uma gestão de redes baseada na cadeia criativa, que seja incorporada aos referenciais teóricos, a outros caminhos e estratégias formativas, transformando todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, como responsáveis pela transformação social. Ao refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, é fundamental identificar as necessidades formativas da equipe técnica da secretaria municipal de ensino, para que esta possa dar suporte aos docentes nos desafios enfrentados por estes.

Julgo importante destacar que a maioria das pesquisas citadas neste capítulo ou encontradas no processo de busca, são provenientes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esclareço que provavelmente tal fato aconteça pois são temas estudados, pesquisados e desenvolvidos por docentes da universidade. Embora com títulos distintos, mas com definições que muito se assemelham, a Professora Doutora Fernanda Liberali por meados do ano 2000, desenvolveu, junto com seu grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), o conceito de Cadeia Criativa, enquanto a Professora Doutora Vera Placco compartilha conosco suas reflexões e de Beatriz Gouveia (Gouveia e Placco, 2015) sobre a formação em rede e formação colaborativa.

Ao analisar as propostas dos trabalhos correlatos, reafirmo que meu tema busca reforçar a necessidade de uma gestão crítico-colaborativa, que valorize o compartilhar dos saberes, através de uma cadeia intencional de atividades para o desenvolvimento dos participantes do contexto escolar. A ideia é construir uma cultura de responsabilização e compartilhamento de saberes, a fim de ampliar os conhecimentos e o agir de cada um e, assim, todos se transformarem em formadores comprometidos com a mudança e engajamento, criando, enfim, uma cadeia de atividades significativas que possam trazer importantes resultados.

O levantamento realizado, com forte concentração em produções da PUC-SP — o que é compreensível dada a origem e o desenvolvimento dos conceitos de Cadeia Criativa (Liberali) e Formação em Rede/Colaborativa (Placco e Gouveia) —, estabelece um consenso inegável: a transformação educacional exige uma abordagem sistêmica e colaborativa.

Os estudos correlatos confirmam que não basta o esforço isolado de um professor; o sucesso das iniciativas — seja na reorganização da prática docente (Duarte, 2013), na identificação e apoio às fragilidades de diretores (Silva, 2016), ou na implementação de projetos complexos como o TCC no Ensino Médio (Santos, 2018) — está intrinsecamente ligado à existência de uma gestão crítico-colaborativa.

Essa gestão, conforme defendida por Magalhães (2004), é o catalisador que permite a todos os atores educacionais — da equipe técnica da secretaria aos docentes e gestores escolares — assumir um papel de corresponsabilidade no processo de observação, análise e proposição de mudanças na realidade escolar. A pesquisa de Zucherato (2014), por exemplo, destaca a urgência de estender a formação continuada a todos os eixos educacionais, começando pela gestão, que é a base para o suporte de qualidade ao trabalho docente.

Inspirada nesta leitura, a seguir deixo um resumo das pesquisas correlatas citadas neste capítulo:

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas

	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>SIMILITUDE</b>
<b>1</b>	Santos	2011	Formação continuada de professores: Um possível caminho para a melhoria da qualidade na educação?	Averiguar como e educação continua afeta o desempenho e a identidade profissional.	1. Formação continuada.
<b>2</b>	Silva	2016	Atividades do diretor escolar: a experiência de profissionais de um sistema escolar em cadeia criativa.	Investigar as atividades nas atribuições do diretor escolares documentos oficiais de uma rede de ensino.	1. Gestão; 2. Cadeia Criativa; 3. Rede de ensino.
<b>3</b>	Zucherato	2014	Os sentidos e significados em uma reunião de formação: uma discussão sobre o conceito de gestão em cadeia criativa.	Compreender o conceito de gestão é desenvolvido de forma colaborativa em reunião de formação para gestores escolares.	1. Gestão; 2. Cadeia Criativa;
<b>4</b>	Cardoso	2016	Formação crítica de professores: Registro de uma experiência.	Analisar as atividades de formação contínua preparados para o curso de gestão da sala de aula.	1. Gestão; 2. Formação continuada;
<b>5</b>	Santos	2018	Implementação de trabalho de conclusão de curso em cadeia criativa em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo.	Investigar criticamente práticas de gestão escolar.	1. Gestão; 2. Cadeia Criativa;
<b>6</b>	Carvalho	2015	Gestão em cadeia criativa: a escrita do projeto político-pedagógico e a produção da cultura de colaboração.	Investigar práticas de gestão a partir do estudo da rede de atividades proposta.	1. Gestão; 2. Cadeia Criativa;
<b>7</b>	Duarte	2013	Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.	Desenvolvimento de políticas públicas na área educacional com vista à melhoria da qualidade de ensino e da	1. Rede de ensino; 2. Formação continuada
<b>8</b>	Silva	2019	A dimensão formativa do diretorescolar: análise de um processo crítico-colaborativo em Cadeia Criativa	Investigar o trabalho colaborativo e a cadeia criativa no processo de formação continuada.	1. Cadeia Criativa; 2. Formação Continuada

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

### 3. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este quadro apresenta um levantamento criterioso de pesquisas correlatas, configurando um panorama teórico-empírico essencial para a presente investigação. Tais estudos exploram e aprofundam temas centrais e interconectados no contexto da gestão escolar, da formação continuada de professores e da dinâmica complexa das redes de ensino, incluindo a abordagem inovadora das cadeias criativas no ambiente educacional.

Os trabalhos compilados demonstram uma amplitude de foco e metodologia, variando significativamente em sua contribuição. Cobrem desde a investigação detalhada sobre o impacto efetivo da formação continuada no desempenho profissional e na mudança de práticas docentes, a análise multifacetada das atividades, dimensões e desafios inerentes ao papel do diretor escolar como líder pedagógico, até a discussão mais ampla e estratégica sobre a implementação de modelos de gestão em cadeia criativa e o desenvolvimento, articulação e avaliação de políticas públicas em redes educacionais complexas.

Essa análise evidencia, de forma inequívoca, que a colaboração e a intencionalidade da gestão são aspectos indissociáveis para a construção de uma cultura escolar que valorize a aprendizagem contínua de todos os seus

Este compilado, não é apenas uma listagem, mas serve como um ponto de partida robusto e multifacetado para contextualizar, referenciar criticamente e fundamentar aprofundadamente as discussões sobre a interconexão intrínseca desses elementos, visando, em última instância, a otimização e melhoria contínua da qualidade educacional e da equidade nos sistemas de ensino.

### 3.1. Formação continuada em secretarias municipais de ensino

A formação continuada é um processo a ser desenvolvido ao longo de toda a carreira docente, que, aos poucos, vai sendo construída e reconstruída, com o propósito de aprimorar a prática, no sentido de melhorar a qualidade da educação. Entendemos que é um processo que não acontece do dia para a noite e que acontece com mais assertividade quando é de forma colaborativa.

As pessoas são motivadas a aprender, quando se encontram em um meio significativo e realizado em conjunto com outras pessoas. Para que haja mudanças, é necessário estar atento ao desenvolvimento de capacidades e à aprendizagem colaborativa.

Michael Fullan e Joanne Quinn têm o desafio de tornar o sistema educacional bem-sucedido e, para contribuir com essa transformação, escreveram o livro, *Coerência*. Entre muitas ações que eles citam como funcionais em busca desse objetivo, eles também citam a importância dos níveis de aprendizagem. Para melhor elucidar, trago o gráfico abaixo representando os níveis de aprendizagem que, segundo esses autores, vão desde a individual, passando por uma variedade de parcerias até chegar ao trabalho colaborativo. A formação intencional e colaborativa de significados de uma atividade atuará como instrumentos em outra atividade.

GRÁFICO 1- Aprendizagem Colaborativa

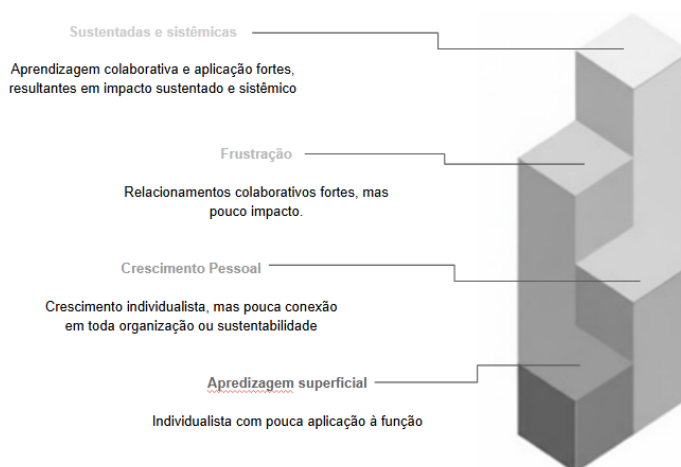


Imagem adaptada pela pesquisadora, do livro: *Coerência*, ano 2022, p. 57.

Escolhemos trazer este gráfico para a pesquisa, apenas para representar e ilustrar a importância de um projeto de aprendizagem forte e um trabalho colaborativo profundo. Exatamente o que a associação em que atuamos busca fazer. Irei chamá-la de Associação Pedagógica Municipal (APM), nome fictício apenas para que os leitores desta pesquisa possam entender melhor o contexto. A seguir relataremos a história desta empresa e seu campo de atuação.

### **3.2. Campo de atuação da Associação Pedagógica Municipal (APM)**

A missão da APM é promover maior envolvimento da sociedade civil na melhoria da educação pública brasileira, por meio de parcerias com escolas e secretarias estaduais e municipais, com o objetivo de proporcionar uma formação integral de qualidade aos alunos, valorizar os educadores da rede pública e contribuir para as políticas públicas educacionais. Minha frente de atuação é em secretarias municipais de ensino.

Toda esta história teve início com a parceria em uma escola da periferia de São Paulo. A experiência em contribuir com a melhoria desta unidade e desenvolver um programa de melhoria da educação desafiou os envolvidos a procurarem novos investidores para fazer o mesmo em escolas de outros bairros. Para que uma escola ou rede possa fazer parte, é necessário que ambas as partes tenham interesse em estabelecer parceria. O parceiro investidor escolhe uma escola cadastrada, ou seleciona a área geográfica em que pretende atuar, para que seja feito um levantamento de interesse de escolas ou redes de ensino.

As parcerias são de médio e longo prazo com o principal objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. Após diagnóstico inicial, são definidas e executadas ações com o compromisso de todas as partes – escolas, redes, associação e investidores. As ações desenvolvidas em parceria com as secretarias fortalecem a implementação e sustentabilidade de políticas públicas educacionais.

A experiência da APM permite conhecer de perto a realidade das escolas públicas e identificar oportunidades de apoio que podem potencializar os investimentos públicos em educação. Com isso, nos tornamos um campo de

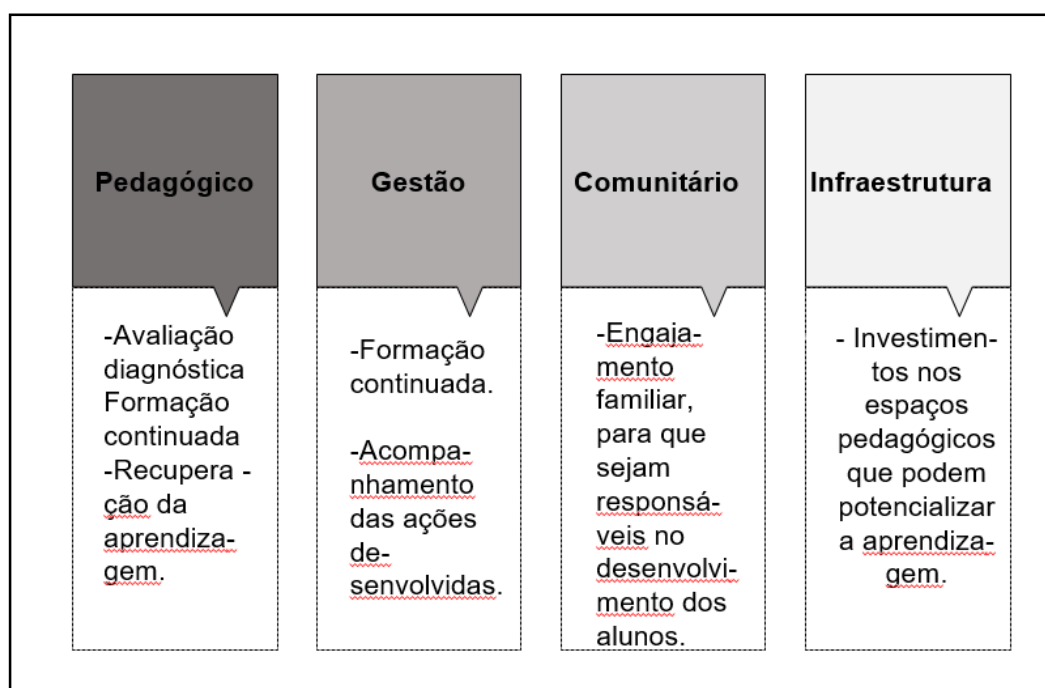
disseminação de boas práticas que, após validadas, são apresentadas às secretarias de educação para possível replicabilidade em outras escolas da rede.

Essas experiências bem-sucedidas servem de base para a implementação de projetos de apoio à alfabetização, à recuperação de aprendizagem dos alunos, à formação continuada de docentes e à gestão educacional.

### 3.3. Plano de ação

O Plano de Ação da parceria é elaborado para atender às características e necessidades específicas do local de atuação, fundamentado em quatro pilares: pedagógico, gestão, comunitário e de infraestrutura. Estes serão organizados e apresentados através da imagem a seguir:

QUADRO 2 - Pilares do Plano de Ação



Fonte: Organizado pela APM (2023)

O programa tem algumas características básicas, algumas já citadas anteriormente, mas que são fundamentais para melhor compreensão deste

processo como um todo. Para que a parceria obtenha sucesso, é necessário que haja comprometimento de todos os envolvidos no programa e no processo educacional. As principais características do programa são:

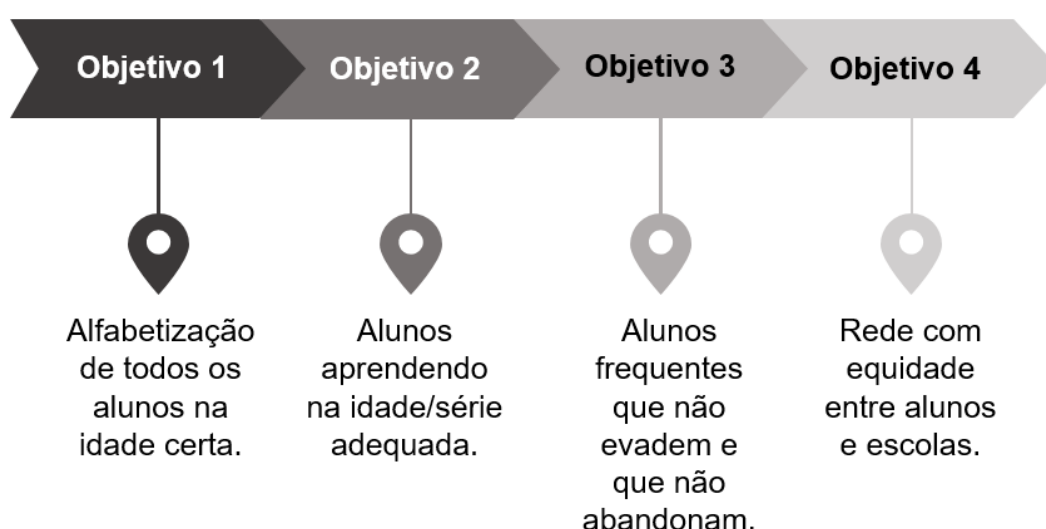
1. **Papéis da Parceria e Secretarias de Educação:** As secretarias de educação são responsáveis pela política pública educacional e seus custos. A Parceria visa potencializar os investimentos públicos com ações alinhadas às políticas públicas estabelecidas.
2. **Comprometimento da Sociedade Civil com a educação pública:** O Programa conta com o comprometimento da sociedade civil que acredita no poder transformador da educação pública para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.
3. **Comprometimento da equipe gestora da escola e das equipes técnicas das secretarias:** São fundamentais para o sucesso da parceria o apoio e o comprometimento dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, e técnicos das Secretarias Municipais. São responsáveis pelo bom andamento e sustentabilidade das ações.
4. **O papel da Comunidade Escolar:** Todas as ações apoiadas pela parceria devem contar com a corresponsabilidade e participação dos seus gestores, professores, alunos e responsáveis, fortalecendo assim o pertencimento e autonomia da escola.
5. **Projeto de longo prazo:** Os desafios da educação se resolvem no longo prazo. Para obter resultados consistentes, a parceria deve estabelecer metas de longo prazo. Estima-se que, em 5 anos, podemos alcançar resultados transformacionais e ajudar a escola a atingir as metas de qualidade esperadas.
6. **O Facilitador de Parceria:** Profissional com experiência em educação, selecionado e formado continuamente. Este profissional apoia toda a execução do Plano de Ação estabelecido e atua como um mediador entre a escola ou Secretaria Municipal e o parceiro.

Até aqui, compartilhamos uma breve história da APM, como acontecem as parcerias, suas frentes de atuação, pilares de atuação, ações prioritárias e principais características das parcerias fechadas e em

desenvolvimento. A partir deste ponto, iremos detalhar como o programa acontece nas secretarias municipais de educação.

Para se chegar em algum lugar, é preciso que se tenha objetivos. Na grande maioria das vezes, a secretaria tem objetivos, mas muitos são sem finalidade ou inalcançáveis. Para chegar em algum lugar, temos que saber aonde. Por isso, a APM estabeleceu com as equipes parceiras quatro objetivos estratégicos. São eles:

FIGURA 2 - Objetivos Estratégicos do Programa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Estes objetivos foram pactuados com toda equipe técnica de cada uma das secretarias envolvidas, juntamente com o prefeito de cada município.

Logo após a pactuação dos objetivos estratégicos, cada rede foi desafiada a construir estratégias para se alcançar os mesmos. Um momento de reflexão e entendimento de cada um dos cenários, lembrando que só existe cadeia criativa quando as propostas se adequam à realidade de cada um.

A partir dessa discussão, foi iniciado o processo de análise dos recursos necessários e condicionantes para a efetivação das estratégias, dando origem ao Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI), composto por membros de outros órgãos, como saúde, cultura, assistência social e conselhos. O GTI é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na

implementação do Programa e parte integrante da Sistemática de Acompanhamento da rede.

Depois de toda essa construção, as redes alcançaram uma nova etapa e passaram a elaborar objetivos e metas operacionais, norteados por dados e evidências coletados quando entram no programa. O resultado desta análise será a construção de um plano de ação sistêmico, que corresponda às demandas de forma coerente ao longo do tempo. O trabalho colaborativo se dará com a participação do GTI e com o olhar atento para o desenho de processos que determinem explicitamente a responsabilidade de cada ator no plano. Ainda, será iniciada uma pesquisa com as escolas, de forma que esta viabilize a identificação e mapeamento de informações das escolas, e possibilite tomadas de decisões baseadas em evidências.

### **3.4. Sistemática de acompanhamento**

A APM propõe uma Sistemática de Acompanhamento, parte fundamental da gestão para resultados, contribuindo para o processo decisório da Rede Municipal. A sistemática tem o objetivo de apoiar a rede no monitoramento das iniciativas propostas. Por meio dela, é possível observar os indicadores de processo e de resultado, ao longo do ano, refletindo, a partir de evidências do cenário de hoje, como modificar o cenário de amanhã. Para tanto, é imprescindível que as partes envolvidas tenham clareza das suas responsabilidades neste acompanhamento e façam uma análise assertiva dos dados.

Este monitoramento considera indicadores que registrarão a efetivação de cada ação e estão alinhados com os objetivos estratégicos traçados. Eles podem medir camadas diferentes de implementação: referente ao processo e ao resultado que se quer alcançar.

Os Indicadores de Resultado são coletados no início e final do ano, gerando assim dados comparáveis, ratificando a evolução da rede. Os indicadores de resultado estão relacionados com os 4 objetivos estratégicos mencionados anteriormente.

Já os Indicadores de Processo são coletados durante a execução das ações do Programa, evidenciando se o que foi planejado está sendo

colocado em prática, permitindo a correção de rotas e ajustes, se necessário. Veja o esquema a seguir, com os indicadores do programa de redes municipais. Observe que existem os indicadores de resultados de saída e entrada, além dos indicadores de processo. Todos são muito importantes para a estruturação da rede como um todo.

GRÁFICO 4 – Monitoramento das ações

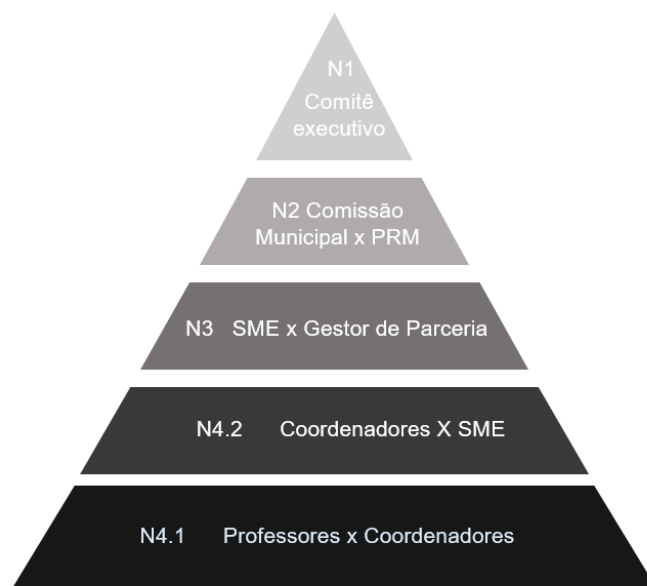


Fonte: Elaborado pela APM

Quando se trabalha com evidências e dados, todo processo de ensino-aprendizagem, seja para educadores que não deixam de ser eternos aprendizes, ou estudantes, torna-se mais eficiente.

Para este processo, é feito um acompanhamento por meio de reuniões periódicas, e considera os diferentes atores envolvidos no processo, em diferentes níveis hierárquicos. As reuniões têm como pauta a análise e discussão dos dados coletados no monitoramento. A partir das evidências, e de acordo com cada nível de reunião, as rotas são ajustadas em via de alcançar os objetivos estratégicos traçados inicialmente. A seguir, compartilho o esquema de acompanhamento na íntegra.

FIGURA 3 – Fluxo das reuniões de acompanhamento do processo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.5. Planejamento estratégico

O planejamento estratégico é uma ferramenta que direciona as ações da rede. A sua trajetória de construção vem sendo feita por meio de atividades concretizadas em algumas convenções que são realizadas com todas as redes parceiras, de forma coerente e reflexiva, considerando a realidade da rede, seus pontos fortes e desafios, aonde se quer chegar e como trilhará seu percurso.

Tendo clareza da missão, visão e valores e com os objetivos e metas estratégicas definidos, é possível dar seguimento na trajetória do planejamento estratégico. O passo seguinte à definição dos objetivos e metas estratégicas é a elaboração de um plano de execução viável.

Essa etapa inicia-se com a definição de objetivos operacionais que viabilizam a etapa processual para se atingir o objetivo estratégico.

Para traçar os objetivos operacionais, partimos de uma pergunta disparadora:

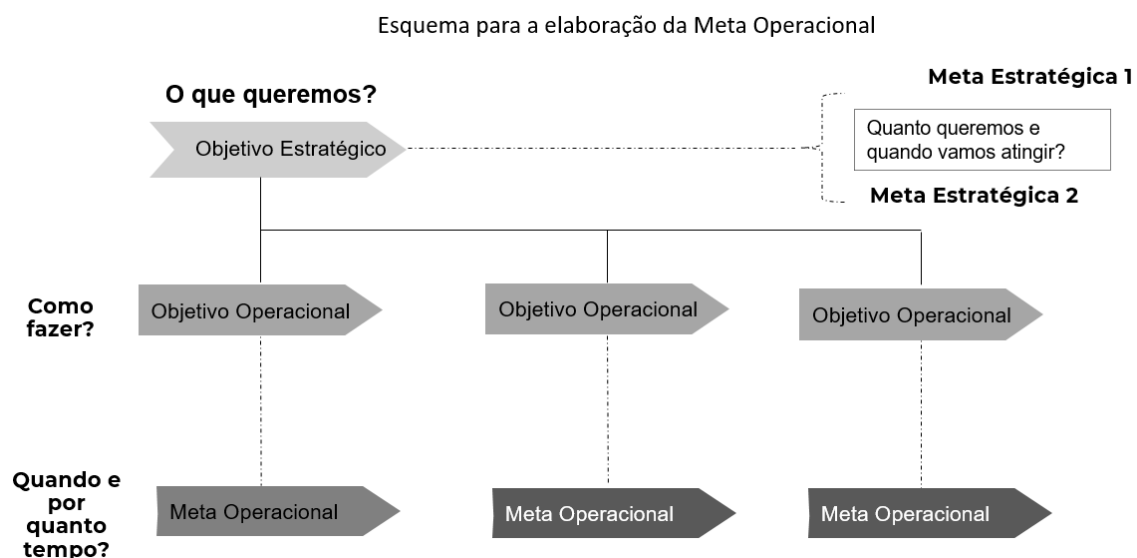
O que é necessário fazer, na prática, para se alcançar o objetivo e metas estratégicas?

A determinação de metas operacionais também se faz necessária, nesta etapa de execução de ações.

A meta operacional deve estar diretamente alinhada ao objetivo operacional, já que o seu cumprimento apoiará na realização do objetivo estratégico. A elaboração da meta operacional deve abranger a prática relacionada ao objetivo operacional, o indicador de medição e um valor quantitativo ao qual se quer chegar depois de determinado período de tempo. Para um bom desenho da operação, os fatores críticos de sucesso e os recursos necessários devem ser considerados.

Veja o esquema para elaboração da meta operacional:

GRÁFICO 3– Meta Operacional, como estabelecer.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

E assim, chega a hora de definir os objetivos e metas operacionais, desenhar os fluxos dos processos e indicadores, designar e mobilizar os responsáveis e transbordar a implementação dos objetivos estabelecidos em sua rede de modo que chegue de forma efetiva nas escolas.

### 3.6. Iniciativas de atuação estrutural e pedagógica

Para se chegar em algum lugar, é necessário saber aonde se quer chegar. Pensando na assertividade deste caminho, é necessário planejar. É exatamente para isso que as iniciativas existem. Elas funcionam como pontos de referência em um caminho desconhecido.

Então, temos os objetivos estratégicos que é aonde queremos chegar e as iniciativas são algumas das “ruas” que teremos que passar para chegar lá; e como descrevemos são algumas das ruas, neste caminho passaremos por diversos lugares, a fim de alcançarmos o nosso destino final. E os demais lugares serão traçados por cada uma das secretarias municipais de ensino. Ninguém melhor do que eles para saber o melhor percurso a ser seguido.

Abaixo, apresento as seis iniciativas que servem de pontos de referência nesse caminho:

GRÁFICO 4 – Iniciativas para o alcance dos objetivos estratégicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Então, partindo dos objetivos estratégicos, que são inegociáveis, elaboram-se as metas operacionais, sem deixar de lado as iniciativas citadas acima que são meios de se alcançar as metas e os objetivos, de acordo com o contexto de cada município.

FIGURA 4 – Meios de se alcançar as metas e os objetivos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A intenção desta figura, é comunicar a ideia de que o caminho para o resultado final — a Educação com Qualidade — começa com a definição de Objetivos Estratégicos (os pés na base). Essas metas, por sua vez, são alcançadas por meio Iniciativas práticas (como Frequência e Formação) que servem como os meios de ação.

É uma forma visual de dizer: o resultado (o anel externo) depende do movimento (os pés) e do plano de ação (as setas).

#### 4. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que os coordenadores pedagógicos se tornem formadores, é necessário propor caminhos para a construção do papel formador do coordenador, pois cabe a esse profissional ajudar suas equipes a refletir e encontrar soluções para as situações-problema, tirar o professor do isolamento de sua sala de aula, compartilhando experiências, dúvidas e saberes com seus pares, em momentos formativos, considerando que a mudança real da prática pedagógica ocorre quando os docentes encontram interlocução e conseguem traçar novos modos de ensinar e aprender de modo colaborativo. Gouveia e Placco (2015) propõem alguns caminhos, dentre os quais destaco e comento alguns itens:

a) “Criação de uma cadeia distributiva de formação, desde a Secretaria Municipal de Educação, que possa apoiar, acompanhar e fazer a formação dos coordenadores, buscando sempre a interlocução de formadores mais experientes.” (Gouveia; Placco, 2015, p.73)

Segundo as autoras, os coordenadores são responsáveis pela formação, porém, não podem assumir essa tarefa sozinhos; deve haver um conjunto de ações interligadas envolvendo todos os profissionais da educação, de modo que todos os envolvidos se corresponsabilizem e ofereçam apoio técnico e formativo ao sujeito da formação a eles interligados. Dessa forma, as equipes técnicas da SME são responsáveis pela formação dos CP que, por sua vez, são responsáveis pela formação dos professores e todos se responsabilizam pela qualidade de aprendizagem dos alunos.

b) “Considerar a homologia de processos como premissa teórica. Por meio da homologia de processos, em sua formação, o professor deve utilizar e problematizar as mesmas estratégias que pretende aplicar com seus alunos no cotidiano profissional. Essa perspectiva se opõe às noções de transmissão do conhecimento e da visão do professor como mero replicador de propostas

pedagógicas e visa garantir coerência e significado no ensinar e aprender. ” (Gouveia; Placco, 2015, p.74)

A formação desta forma não é realizada de maneira transmissiva, mas compreende reflexões para o aprofundamento do conteúdo e mudanças nas práticas pedagógicas. A formação de um profissional crítico e reflexivo exige que a atividade prática do professor seja objeto de constante estudo e reflexão, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica, com práticas formativas transmissoras, em que os professores são vistos como especialistas que aplicam as técnicas às situações idealizadas de sala de aula.

c) “Outorgar ao conhecimento didático um papel central na formação. ” (Gouveia; Placco, 2015, p.74)

A formação deve ser capaz de ajudar os professores a compreenderem melhor os modos de ensinar e aprender, discutindo os problemas que estão vinculados à aprendizagem de determinados conteúdos.

d) “Conceber a formação no interior da escola. ” (Gouveia; Placco, 2015, p.74)

Essa modalidade de formação, centrada na escola, permite romper com os modelos escolarizados que ainda são dominantes nos encontros formativos realizados com os professores e coordenadores pedagógicos. Exige também do formador uma nova postura, que valorize o contexto de trabalho como ambiente formativo, assumindo a postura de articulador das experiências profissionais do seu grupo, apoiando, sugerindo, ampliando as relações e aprendendo em colaboração, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal de cada professor. (André, Passos, 2016)

e) “Considerar que a consolidação da aprendizagem da docência se dá no contexto do trabalho realizado, a partir do trabalho pedagógico realizado na escola. ” (Gouveia; Placco, 2015, p.74)

A constituição dos saberes docentes advém de conhecimentos diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. A formação

docente precisa levar em consideração seus saberes, suas experiências de vida e de profissão, pois esses diversos conhecimentos docentes compõem as estratégias utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula. Ao coordenador pedagógico cabe oportunizar aos professores momentos para que reflitam sobre a ação pedagógica para melhorá-la, aperfeiçoá-la, ajustando as diversas possibilidades às demandas e problemas que surgem no dia a dia da sala de aula. O distanciamento da própria prática pedagógica, para pensar sobre ela, contribui para que o professor vá dando significado a sua prática pedagógica.

f) “Desenhar uma rotina que possa assegurar os momentos de formação. ”  
(Gouveia; Placco, 2015, p.76)

A rotina funciona como um instrumento de planejamento que organiza o trabalho do coordenador, assegurando que ele consiga articular todas as suas atribuições, garantindo o espaço para o planejamento das formações continuadas de seus professores.

Dentro dessa rotina, as autoras Gouveia e Placco (2015) definem algumas atividades que visam qualificar o trabalho do CP em seu papel de formador:

- Reuniões coletivas para aprofundar o conhecimento didático, por meio de estudos, trocas de experiência e análises de atividades realizadas;
- Observações e acompanhamento do trabalho do professor e da sala de aula, configurando uma oportunidade formativa na medida em que professor e CP possuem uma relação de parceria e respeito, em que as observações realizadas pelo CP apontem as necessidades formativas tanto dos alunos como do próprio professor, por meio de devolutivas que conduzam à reflexão e à tomada de decisões por parte do professor, no sentido de melhorar sua prática pedagógica.
- Planejar os encontros de orientação com cada professor ou ano/série.

- Momento de estudo e autoformação, momento para a formação dos coordenadores e estudo, sejam os momentos promovidos pelas Secretarias de Educação, ou em momentos em que estão na escola, no desempenho de suas funções. (Gouveia; Placco, 2015, p.77-78)

#### **4.1. Reforçando o papel do coordenador pedagógico**

Compreendemos que a escola possui muitas demandas e que, muitas vezes, o CP desempenha funções que não são necessariamente de ordem pedagógica, como cuidar da entrada e saída dos alunos, atender pais de alunos, resolver problemas ligados à indisciplina.

A maior parte da rotina do CP, porém, não pode ser ocupada por demandas administrativas e emergenciais, em detrimento de seu papel articulador, transformador e formador dentro da escola. Para as autoras Placco e Souza (2019), a articulação, a formação e a transformação são as ações centrais do CP na escola. Dessas ações, a formação deveria pautar fundamentalmente o trabalho do CP. As autoras entendem que a articulação, a formação e a transformação são dimensões que não se separam: elas se imbricam no ato de coordenar. Por meio da articulação, as ações formativas são planejadas e executadas, levando à transformação da realidade. Para eleger o que articular e o que transformar, é necessário ter clareza das condições específicas de cada escola e suas demandas, articulando de forma clara e intencional as ações formativas dentro da escola com o objetivo de promover a transformação de conceitos e práticas. As autoras consideram que "articular não é o mesmo que formar, mas é seu par dialético, constitutivo da formação" (p. 35).

#### **4.2. Saberes docentes**

Acho interessante quando Tardif destaca a existência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente e que são alicerces para a profissionalização e para o fazer docente diário:

1. Os saberes da formação profissional;
2. Os saberes disciplinares;

3. Os saberes curriculares;
4. Os saberes experienciais.

Estes saberes se entrelaçam e alicerçam a atividade do professor, cotidianamente. O Quadro 2 sintetiza a compreensão do autor do que sejam esses saberes:

QUADRO 3 – Saberes Docentes – Tardif

<b>Saberes</b>	<b>Definição</b>
<b>Saberes da Formação Profissional</b>	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem como saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
<b>Saberes disciplinares</b>	São os saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições de ensino, reconhecidos e certificados como correspondentes aos diversos campos do conhecimento e incorporados na prática docente sob a forma de disciplinas (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). São saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
<b>Saberes curriculares</b>	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente sob a forma de programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos, métodos), a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados e que os professores devem aprender a aplicar.
<b>Saberes experienciais</b>	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Tardif (2012)

Na concepção de Tardif (2012), os saberes profissionais são constituídos pela junção de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas e construídos, relacionados e mobilizados pelos professores no seu fazer diário, de acordo com as demandas da atividade profissional. Para o autor, essa é a

justificativa para a inutilidade de se tentar conceber uma classificação para os saberes docentes, utilizando-se de critérios que considerem isoladamente a sua origem, o seu uso e as suas condições de apropriação e construção. No Quadro 2, o autor propõe este modelo de análise:

QUADRO 4 – Fontes dos saberes dos professores

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes Sociais de Aquisição</b>	<b>Modos de Integração no trabalho docente</b>
<b>Saberes pessoais dos professores .</b>	A família, o ambiente de vida, a Educação no sentido lato etc.	Pela história de vida socialização primária.
<b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
<b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.</b>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
<b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.</b>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
<b>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.</b>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2012)

A partir do quadro construído por Tardif, observa-se que o autor procurou contemplar todos os saberes que considera serem utilizados pelos professores em seu labor profissional, bem como o lugar de aquisição desses saberes e o modo pelo qual são integrados no trabalho docente.

Por mais que o fazer profissional dos professores possa dar a impressão de um fazer isolado, as relações que eles estabelecem na família, na escola, em outros espaços sociais de convivência, atrelados às interações

estabelecidas nas instituições de formação, com os alunos e com os seus pares, interferem na eficiência e na eficácia das decisões a respeito de suas ações cotidianas como sujeitos atuantes no processo educacional.

### **4.3. Formação continuada**

Do mesmo modo, “formar não é necessariamente articular, mas também o constitui”. E ambos, uma vez existindo, “devem resultar em transformação das ações e dos seus resultados formativos”. (Placco; Souza, 2019, p.35) A intencionalidade ao planejar o momento formativo com os professores possibilitará ao CP manter encadeadas essas três dimensões: articulação, formação e transformação.

Esta pesquisa trata sobre a formação continuada nas secretarias municipais, de todos os atores envolvidos no processo educacional, tendo como base os estudos já realizados sobre cadeia criativa, que, segundo Liberali (2018), é a produção do conhecimento em elo ou em união, que reforça o comprometimento com a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o sujeito aprende, identifica o que é coerente para o contexto em que atua e adequa a sua realidade.

A seguir, compartilharemos algumas concepções de autores sobre a importância da formação continuada e que muito assemelham-se em diversos quesitos à concepção de cadeia criativa:

Imbernón (2011, p.48) utiliza a expressão “formação permanente do professor” que, de modo geral, consiste na reflexão sobre a própria prática, na partilha de experiências, aumentando a comunicação entre professores e no desenvolvimento profissional do docente, o que pode trazer benefícios para a escola. Dessa forma,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos

pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo.

Para o autor, a profissão docente deveria ser mais coletiva e menos individualista, o que poderia ser facilitado por meio dos processos de formação permanente, pois, ao trabalhar juntos, os professores aprendem uns com os outros, compartilhando experiências, informações e soluções.

Brzezinsky (2014) também relaciona a formação continuada em resposta às demandas educacionais:

Como faz parte do desenvolvimento profissional, a formação continuada deve ser assegurada pelo Estado mediante licença remunerada, tal como está previsto no inciso II, art. 67 da LDB/1996, o que é suficiente para justificar que se concilie um projeto institucional (prioritário) com o pessoal. Deve, também, ser estimulada por uma política da educação que responda às demandas educacionais da coletividade, traduzidas nos projetos políticos pedagógicos das escolas da educação básica, lócus privilegiado do trabalho docente

(Brzezinski, 2014, p.1248).

Zabalza (2019, pág.11) indica a necessidade de formação ao longo da vida como uma das condições básicas para a melhoria da qualidade da docência.

Placco e Souza (2018, pág. 10) trazem algumas definições acerca da questão “o que é formação? ”, apontando-a como:

- a) Espaço para aprendizagem;
- b) Processo de desenvolver-se;
- c) Apropriar-se de conhecimentos.

Considerando as concepções de todos os autores que citamos acima, concluímos que:

A formação continuada tem como principal objetivo apropriar-se de conhecimento sobre o aprendizado das atitudes e habilidades que se espera que

o aluno desenvolva ao longo de sua vida estudantil. Ela deveria acontecer constantemente para que haja melhoria da qualidade da docência, fazendo com que haja reflexão dos sujeitos para que sua prática seja mais coletiva e colaborativa, resultando em prática mais assertivas e que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Entretanto, as observações feitas em visitas a diversos municípios revelam uma fragilidade crítica: muitas Secretarias Municipais de Ensino enfrentam dificuldades em oferecer uma formação continuada consistente, ou seja, que possua periodicidade regular, articulação teórica robusta e que não se limite a encontros esporádicos ou burocráticos sem impacto real na prática docente

Essa carência é corroborada pela escassez de literatura específica sobre o tema, evidenciando uma lacuna de pesquisa que precisa ser preenchida. O principal desafio observado é que a Secretaria, em sua função primordial, frequentemente se vê sobrecarregada com questões de gestão e organização administrativa das unidades escolares. Essa imersão na logística e na burocracia desvia o foco da essência do trabalho pedagógico, resultando no negligenciamento do acompanhamento sistemático do desenvolvimento profissional de seus professores e da evolução pedagógica das escolas. O corpo técnico, que deveria ser o principal articulador da mudança, fica apartado do chão da escola e das necessidades formativas imediatas.

Diante dessa complexidade, torna-se crucial unificar o entendimento sobre o que se espera de todo o sistema. É fato que cada ator na rede — do gestor ao docente — possui sua própria definição de Educação de Qualidade, moldada por suas experiências e perspectivas. Portanto, qualquer planejamento de gestão educacional precisa ter como pilar fundante uma proposição reflexiva e compartilhada desse conceito.

Com base na perspectiva de Carvalho (2005), a educação de qualidade não se resume a índices de desempenho, mas é aquela que: "propicia espaço, condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência" (p. 228).

Esta definição alinha-se à meta maior de construir a emancipação cidadã. Assim, a qualidade na educação se estrutura em um currículo heterogêneo e multicultural, que celebra a diversidade humana e reconhece o processo educativo como uma jornada de longo prazo, onde o resultado positivo é alcançado por meio de um conjunto complexo e articulado de fatores.

A consequência prática dessa visão é que o ato pedagógico adquire uma configuração inegavelmente política. Quando a Secretaria Municipal de Ensino prioriza a formação continuada baseada nessa concepção ampliada de qualidade — que é transformadora e emancipadora —, ela assume seu papel de liderança pedagógica e não apenas administrativa.

É nesse ponto de convergência entre a intencionalidade política do currículo e a prática reflexiva do docente que reside a chave para o sucesso da rede e para a garantia de que os alunos terão as condições reais de produzir e transformar suas próprias existências da diversidade humana. Por isso, o ato pedagógico se configura numa ação política.

## 5. METODOLOGIA

Considerando o projeto apresentado nos capítulos anteriores e compreendendo que as secretarias têm como desafio oferecer uma educação de qualidade que promova a equidade entre os alunos e as escolas, sabemos que é hora de analisar os dados levantados em lugares públicos, além de pesquisar e refletir o quanto o programa da APM tem contribuído para ajudar as redes a superarem os seus desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Aproveito para retomar o objetivo geral desta pesquisa, que é conhecer os desafios enfrentados pela equipe técnica de um município e, conseqüentemente, dos docentes que nele atuam, para estabelecer um processo de formação continuada, construindo uma proposta de gestão crítico-colaborativa voltada para resultados pedagógicos significativos para a rede de ensino, com base em uma cadeia criativa.

Este estudo foi realizado com base no trabalho que desenvolvo como gestora de parcerias em secretarias municipais de ensino. Nosso principal objetivo, enquanto associação, é identificar municípios que apresentem IDEB abaixo das metas estabelecidas e apoiá-los para que, com o fortalecimento de uma gestão crítico-colaborativa voltada para resultados, possam fortalecer e desenvolver ações para um acompanhamento sistemático, que gere mudanças significativas seja na SME, seja com os demais educadores, até mesmo com os estudantes. No desenvolvimento da dissertação, trago mais detalhes desse programa, que vem trazendo resultados gradativos e significativos.

Promover a formação de professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional, exige das Secretarias de Educação um papel de articulação de ações de formação desenvolvidas por diferentes instituições formadoras, criando assim um sistema que garanta sentido, organicidade e continuidade entre elas (BRASIL, 2002, p. 242-243).

Baseada nesta citação de Brasil, 2002, complemento que há uma grande defasagem de conhecimento de dados por parte dos técnicos de algumas secretarias. Dados esses que poderiam nortear a compreensão e fundamentar

o trabalho com as necessidades formativas dos atores envolvidos no processo educacional.

Em algumas visitas feitas a secretarias, tive a oportunidade de apresentar dados públicos disponíveis em alguns domínios para as equipes técnicas. Dados importantes, que são grandes indicadores e que, para a minha surpresa, eram desconhecidos por alguns dirigentes e técnicos municipais. Isso é preocupante, considerando que estes profissionais são responsáveis pelo sistema de ensino, pela formação de professores; logo, pela aprendizagem das crianças e jovens de seus municípios. Entendemos que é importante valorizar e promover mudanças na educação, em direção a uma gestão crítico-colaborativa intencional e baseada nos dados educacionais disponíveis.

Sendo assim, fiz uma pesquisa quanti-quali. Primeiramente, quantitativa, considerando os resultados do IDEB e as metas municipais. E, por meio de dados e gráficos, comprovar o motivo nos ajustes das ações. E na sequência, sigo com a pesquisa qualitativa.

Referente à escolha desse método de pesquisa, julgo importante destacar a citação de Günther (2006, p. 207):

[...] a questão não é colocar a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

Enquanto a pesquisa quantitativa irá basear-se em dados e evidências, não podemos deixar de descartar a riqueza da pesquisa qualitativa, que suscita as inferências e argumentos desta pesquisadora, na medida em que esta analisa os dados resultantes da pesquisa quantitativa e da qualitativa, na qual suas percepções e conhecimentos lhe permitem compreender o problema, seu processo e sua trajetória, considerando o ponto de vista dos entrevistados.

As pesquisas de abordagem qualitativa fundamentam-se em uma perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente

construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. ” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2006) afirmam que pesquisas de cunho qualitativo se interessam pelo significado que as pessoas, a partir de suas ações e suas interações sociais em determinado contexto, atribuem aos acontecimentos, aos objetos ou até mesmo à vida, destacando que a exposição da interpretação e a análise desses significados devem ser cuidadosamente pensadas pelo pesquisador qualitativo. Moreira (2011, p. 50-51) concorda com esses autores e destaca o papel do pesquisador qualitativo, explicando que [...] ele não está preocupado em fazer inferências estatísticas; seu enfoque é descritivo e interpretativo [...]. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados.

Com base nas afirmações desses autores, compreendemos que essa abordagem proporciona subsídios que possibilitam a vivência do pesquisador com os participantes e com a problemática estudada, no contexto pesquisado, além de permitir múltiplas formas de produção de dados, com foco na apreensão do significado que os participantes atribuem ao problema vivenciado.

Moraes (2003) ressalta que, embora as pesquisas qualitativas não tenham como objetivo testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, e sim, aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam, a análise dos dados não deve prescindir de rigor e criteriosidade.

Por isso, considerei a possibilidade de usar o método quanti-quali para avaliar tanto os dados estatísticos quanto as relações humanas e os significados que elas transmitem aos atores educacionais.

Ressalto que o uso dos dois tipos de pesquisa não visa a excluir uma abordagem ou outra, pois elas não são opostas. A intenção é que ambas sejam utilizadas de modo complementar. Neste caso específico, para que os dados estatísticos e oriundos de relações conversacionais sejam orientadores para a construção do planejamento de ações que sejam valiosas para a tomada de

decisões críticas e colaborativas da equipe técnica do município e atendam às necessidades pedagógicas dos educadores dos municípios em questão.

Para desenvolver a pesquisa qualitativa, fizemos uma entrevista semiestruturada com um roteiro previamente elaborado, buscando conhecer a experiência das formadoras que atuaram no município durante um período. Estas participavam do processo formativo de professores, nos componentes de língua portuguesa e matemática e também na formação dos coordenadores pedagógicos. Destacamos que Lüdke e André (1986, pág.36) sugerem:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.

A organização do roteiro levou em consideração os objetivos da pesquisa e ainda os seguintes aspectos:

- Há quanto tempo ocupa o cargo
- Formação acadêmica
- Rotina escolar
- Dificuldades encontradas nas atividades
- Como o entrevistado (a) lida com as dificuldades
- Sucessos alcançados com o programa
- Expectativas em relação ao programa da APM
- Relação de atividades que não conseguem realizar.

A entrevista e os demais dados foram analisados a partir do referencial teórico estudado. Os dados foram organizados e pensados com base na cadeia criativa, pensando em formação continuada, implementação de projetos, bem como seu acompanhamento e monitoramento.

## 5.1. Parte quantitativa da pesquisa

Os dados quantitativos, ao integrarem pesquisas quanti-quali, permitem mensurar e comparar fenômenos de forma objetiva, oferecendo indicadores que reforçam o rigor científico da análise. Articulados às dimensões qualitativas, contribuem para uma compreensão mais ampla e consistente da realidade investigada.

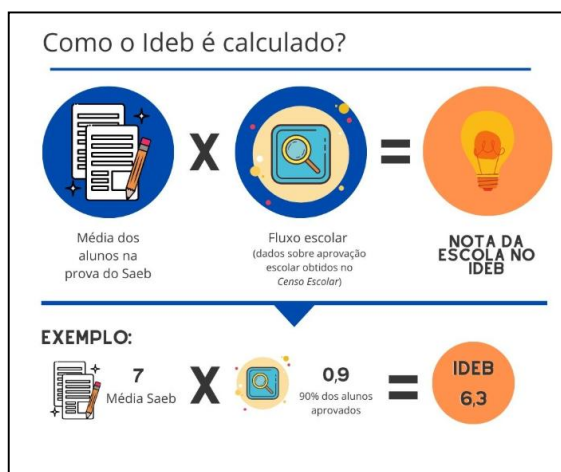
Segundo o MEC, os indicadores educacionais, são capazes de agregar valor analítico e avaliativo às estatísticas, a maioria deles estão disponíveis no Censo Escolar e nos permitem conhecer não apenas o desempenho dos alunos, mas também o contexto socioeconômico e as condições de em que se dá o processo ensino-aprendizagem no qual os resultados foram obtidos. Os indicadores são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

Por conta destes indicadores e com forte interesse em melhorá-los, as redes valorizam a participação no programa, visto que, através de ações estruturadas e monitoramento constante, conforme quadro disponível na pág.22 desta pesquisa, buscamos fortalecer a gestão da rede para que tome decisões assertivas e gradativamente alcance melhoria nesses índices.

Com o intuito de nos aprofundar um pouco mais nesse conhecimento, detalhamos abaixo os conceitos destes indicadores que destacamos.

Vamos começar falando sobre o SAEB, conhecido como Sistema de Avaliação da Educação Básica. O SAEB é um conjunto de avaliações externas aplicadas a cada dois anos no Brasil para diagnosticar a qualidade da educação básica. O exame coleta dados através de testes e questionários aplicado com os 5º e 9º anos, gerando informações sobre o desempenho dos estudantes que servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e para a formulação de políticas públicas e intervenções pedagógicas. Este cálculo é feito da seguinte maneira:

## QUADRO 5 – Cálculo do IDEB



Fonte: Imagem disponível em: <https://sl1nk.com/LuJvN>

Seguimos com um exemplo prático: Se uma escola possui uma taxa de aprovação de 90% (0,9) e uma média de desempenho no Saeb de 7,0, o cálculo do IDEB seria:  $0,9 \times 7,0 = 6,3$ .

Enfim, o IDEB é uma ferramenta fundamental para monitorar a qualidade da educação, permitindo que governos e instituições estabeleçam e acompanhem metas para a melhoria dos sistemas de ensino em todo o Brasil.

Já o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), é uma avaliação anual realizada pela Secretaria da Educação de São Paulo para medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto na rede estadual quanto em outras escolas interessadas. O sistema serve como uma ferramenta estratégica de gestão educacional, fornecendo dados para identificar lacunas na aprendizagem, tomar decisões baseadas em evidências e aprimorar a qualidade do ensino em todo o estado.

O SARESP não possui um cálculo de pontuação única, mas sim avalia a proficiência dos alunos usando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que considera a dificuldade das questões erradas e certas para determinar o nível de proficiência. Os resultados são interpretados em uma escala de proficiência, segue:

TABELA 1- Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – SARESP

Níveis	Língua Portuguesa		Matemática	
	3º Ano	5º Ano	3º Ano	5º Ano
<b>Abaixo do básico</b>	<125	<150	<150	<175
<b>Básico</b>	125 a 174	150 a 199	150 a 199	175 a 224
<b>Adequado</b>	175 a 254	225 a 249	200 a 249	225 a 274
<b>Avançado</b>	>=225	>=250	>=250	>=275

Fonte: Extraído e adaptado pela pesquisadora, disponível em: <https://saresp.vunesp.com.br/2018/evol.html>

Seguindo com o objetivo de estabelecer uma gestão crítico-colaborativa que não pode deixar de conhecer estes indicadores, registramos aqui um quadro informativo contendo os últimos resultados do SAEB e SARESP referente ao município que estamos usando como exemplo nesta pesquisa:

TABELA 2 – Indicadores educacionais da rede

Indicador	Ano / Referência	Resultados da rede
<b>IDEB</b> — Anos iniciais	<u>2023</u>	<b><u>5,0</u></b>
<b>SARESP</b> 2.º ano — Língua Portuguesa		<b>171,1</b>
<b>SARESP</b> 2.º ano — Matemática		<b>165,1</b>
<b>SARESP</b> 5.º ano — Língua Portuguesa		<b>199,9</b>
<b>SARESP</b> 5.º ano — Matemática		<b>213,7</b>

A análise de indicadores educacionais, como SAEB e SARESP, não pode ser reduzida a uma leitura meramente estatística ou classificatória. Considerá-los apenas como rankings ou medidas de desempenho significa esvaziar sua

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

potência formativa. É justamente na apropriação crítica desses dados que se encontra a possibilidade de ressignificá-los criativamente, transformando-os em instrumentos de reflexão e ação coletiva.

Quando incorporados a processos de formação continuada, os indicadores deixam de ser números isolados para se converter em insumos que provocam debate, orientam decisões e inspiram práticas pedagógicas mais contextualizadas. Desse modo, sua utilização favorece uma gestão crítico-colaborativa, que não impõe soluções de cima para baixo, mas constrói caminhos em diálogo com os sujeitos da escola.

Espera-se que o valor dos indicadores educacionais resida menos em medir resultados e mais em possibilitar a construção de uma cadeia criativa de formação, capaz de mobilizar gestores, professores e técnicos em torno de um projeto de educação pública comprometido com a equidade e a qualidade social. Como destaca Fullan (2009, pág.96), os dados educacionais somente adquirem sentido quando apropriados coletivamente, pois é no diálogo entre os sujeitos que emergem aprendizagens institucionais capazes de sustentar mudanças consistentes.

Por conta disso, não poderíamos deixar de lado os resultados destes indicadores educacionais e com base neles construiríamos um programa totalmente desenhado para a rede. Os dados nos apontam as maiores fragilidades e potencialidades e nos norteiam indicando assertivamente o caminho que devemos seguir.

Após apresentarmos as informações quantitativas, seguiremos com os participantes da pesquisa.

## 5.2. Participantes da pesquisa

Como a pesquisa quantitativa leva em consideração o número, contabilizando a periodicidade dos dados, busquei comparar dados do contexto no qual estou pesquisando tais como: Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SARESP.

A pesquisa foi desenvolvida em um dos municípios participantes do Programa de Redes Municipais (PRM), um programa desenvolvido e oferecido pela APM, no qual atuo, considerando que o processo educacional é dinâmico e complexo. Dentro de um contexto, “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. (Ludke; André, 2013, p.5)

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, que preza pela qualidade das informações, eu pretendia entrevistar a equipe técnica do PRM, responsável por esse município, cujos membros são responsáveis por direcionar as ações para todas as unidades escolares, fazendo com que as equipes gestoras de cada uma delas fossem responsáveis pelo processo de formação continuada de seus professores.

Infelizmente, não foi possível entrevistar a equipe técnica da rede citada, nesta pesquisa, devido a entraves burocráticos da própria instituição, que restringe a realização de investigações científicas de pesquisadores que não possuam vínculo ativo com o quadro de funcionários local. Diante de tais limitações, que impactam o trabalho de campo externo, adotamos como critério a seleção de profissionais que atuaram como formadores no PRM, dentro do município participante durante o período recortado. Estabelecidos para a seleção dos sujeitos de pesquisa, foram realizadas entrevistas com as formadoras que atuavam na rede municipal de ensino. Uma é formadora de Língua Portuguesa e a outra é de Matemática. Ambas faziam formações para os professores de anos iniciais, nesse município. Antes de iniciar a entrevista, cada uma escolheu um nome fictício como alternativa ao seu nome real, de forma a preservar o sigilo

da sua identidade. Ambas são graduadas em pedagogia: Emília, com especialização em alfabetização e gestão escolar e Glória, em ensino da matemática.

Para as entrevistas, utilizamos um roteiro semiestruturado composto por oito questões, abrangendo dados pessoais, informações sobre o programa e reflexões acerca da opinião das participantes.

Complementarmente, serão empregados dados públicos relativos à rede, obtidos em sites governamentais e de instituições.

Todo o material coletado (dados e respostas) será estruturado e compilado para a apresentação detalhada no capítulo de análise.

O roteiro semiestruturado foi, em linhas gerais, o que segue:

1	Idade:
2	Gênero?
3	Qual sua função atual?
4	Quanto tempo atua nesta função?
5	Quantos anos de profissão?
6	Você acompanha as ações do Programa de redes municipais (PRM)? Se sim, desde quando?
7	Há quanto tempo o programa já está no município?
8	Quais são as ações do PRM?
9	Qual o período previsto de atuação no município?

## **6. ENTREVISTA**

Realizei a entrevista separadamente, em dias e horários diferentes intencionalmente, para que as ideias de uma não interferissem na opinião da outra.

Concordo quando Lüdke e André (2020, p. 42) destacam que o entrevistador precisa estar atento não só ao roteiro preestabelecido – sem rigidez –, como também a toda uma gama de gestos, expressões, emoções, alterações de ritmo, enfim, à comunicação verbal e não verbal dos entrevistados.

Considerando estes apontamentos das autoras, reforço a intencionalidade de realizar de maneira individual e assim facilitar a atenção e observações minuciosas.

Optamos em fazer a pesquisa no formato remoto, via Google Meet, nos dias e horários escolhidos por elas. A seguir, veremos a descrição das duas entrevistas.

### **6.1. Primeira entrevista, com a professora Emília**

Emília foi a primeira professora a ser entrevistada, nome fictício escolhido por ela, com o intuito de garantir seu anonimato. Ela foi escolhida por ter participado do programa na condição de formadora do grupo de professores e gestores do município.

Para iniciar a pesquisa, apresentei o tema geral, que é a gestão crítico-colaborativa em secretarias municipais de ensino. Ressaltei também o objetivo geral e aproveitei para retomar aqui:

Estabelecer um processo de formação continuada, construindo uma proposta de gestão crítico-colaborativa, para uma rede municipal de Educação, com base em uma cadeia criativa

As perguntas nos serviram de base para nortear nossa conversa que aconteceu com cordialidade e desenvoltura.

Começamos com um breve histórico pessoal e profissional da professora Emília, que tem 38 anos, leciona na educação básica, é formadora de professores e gestores escolares. Atua como professora há mais de 20 anos e como formadora desde 2013, trabalhou por 4 anos na APM, acompanhando diversas redes municipais, inclusive esta que nos serve como objeto de estudo.

Seguimos trazendo à memória as ações do programa de formação. Emília relatou que atuou mais diretamente na parte pedagógica, cujas ações eram norteadas pelas ações de gestão. Ela lembrou dos quatro objetivos estratégicos do programa: equidade alunos e escolas, alfabetização na idade certa, frequência dos estudantes e recuperação e recomposição da aprendizagem. Ela destacou que as formações seguiam um percurso formativo planejado para garantir a progressão das aprendizagens ao longo dos cinco anos de parceria. Além disso, ela mencionou a importância da cadeia formativa, que articulava o percurso formativo dos gestores (equipe técnica, diretores e coordenadores) com o dos professores.

Quando questionada se as ações do programa contribuíram para a melhoria da educação nas redes em que atuou, Emília expressou sua convicção de que houve impactos progressivos na aprendizagem ao longo do tempo, citando o recebimento de uma mensagem de uma professora que participava dos encontros formativos, buscando ajuda para desenvolver a fluência leitora como um indicativo. Ela também observou que os professores revisitavam suas práticas e pensavam mais sobre como os alunos aprendem. Recordou sobre alguns projetos como: "Amigos Leitores" e "Amigos Matemáticos" que foram apresentados durante as formações e se tornaram institucionais.

Apesar de ela ser formadora de língua portuguesa, mencionou que a formação em matemática foi vista como uma grande oportunidade para os professores se apropriarem de didáticas mais atualizadas, em comparação com a língua portuguesa, em que muitas novidades eram mais práticas. Nesse trecho, ela quis dizer que o ensino da matemática é mais desafiador para os

professores, que encontram dificuldades em criar estratégias de ensino mais significativas aos estudantes.

Ao ser questionada sobre a importância da gestão no processo educacional, ou melhor, o acompanhamento dos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos), Emília afirmou que a articulação entre a equipe técnica, diretores e coordenadores na rede era grande, todos tinham clareza dos papéis e um trabalho coletivo incorporado. Em outras redes, essa clareza nem sempre existia, principalmente no aspecto pedagógico. Ela ressaltou também que, no município, os diretores eram pedagogos e conheciam a rede, o que facilitava a gestão pedagógica e a articulação com os coordenadores, permitindo que estes não ficassem apenas resolvendo problemas administrativos, mas também atuassem pedagogicamente. Apesar de nem sempre conseguirem colocar tudo em prática, devido à rotina intensa, os gestores demonstravam uma sensibilização e um olhar voltado para o pedagógico, como na organização dos espaços e nas rondas escolares.

A professora Emília considera a formação e o acompanhamento, as ações de maior importância. Ela classifica a análise dos indicadores de aprendizagem das crianças como imprescindível, uma vez que os dados estão no sistema, mas não há um olhar atento para identificar quem são as crianças, onde estão e quem está aprendendo ou não.

Ela traz a memória que, na escola piloto, uma escola que foi considerada como piloto, foi acompanhada mais de perto. Quando pararam para analisar os dados, perceberam um padrão de cerca de 25% de crianças do segundo ao quinto ano com dificuldades, algo que não havia sido notado pela equipe técnica ou gestora, até o momento, simplesmente porque se faziam avaliações, mas não se compilavam dados para análise e acompanhamento. O trabalho da APM foi ajudar a olhar para esses dados e pensar em ações, como, por exemplo, o reagrupamento de alunos por hipótese de escrita. A professora enfatizou que a análise de indicadores é crucial para tomar decisões pedagógicas e traçar planejamentos estratégicos em todos os níveis. Ela também mencionou o reagrupamento como uma ação institucional importante para a recomposição da aprendizagem, pois são agrupadas crianças por

hipóteses de escrita próximas, sem retirá-las de sua turma de referência. Embora essa intervenção seja importante, Emília ressaltou que ela sozinha não é suficiente, mas representa um olhar para as necessidades das crianças.

A responsabilidade pela aprendizagem é coletiva. É necessário um olhar contínuo nos indicadores dentro das unidades escolares. Ela explicou que o IDEB não resolve o problema do aluno naquele ano, e crianças com dificuldades não podem esperar pelos resultados bienais para que suas necessidades sejam atendidas. Emília destaca, em sua fala, a função social da escola e os direitos de aprendizagem das crianças previstos na lei, defendendo um olhar pedagógico para os indicadores, focando em quem são as crianças e o que pode ser feito por elas no presente. Sempre com o olhar de que nenhuma criança pode ficar para trás. Também não podemos esquecer a importância da gestão em tornar a situação da aprendizagem (ou não aprendizagem) algo coletivo, compartilhando a corresponsabilidade entre os professores e a escola. O reagrupamento, por exemplo, contribuiu para essa visão de que o aprendizado de um aluno é responsabilidade de toda a escola. Voltando à experiência com a escola piloto, ao organizar o reagrupamento na Machado de Assis, a gestão soube identificar as professoras mais adequadas para trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem, reforçando a importância da gestão de pessoas.

Agora, falando sobre o impacto do programa na aprendizagem dos estudantes Emília reafirma que a qualificação da ação do gestor e do professor tende a se refletir na aprendizagem dos estudantes, embora não seja um processo automático e leve tempo. Ela mencionou que o programa gera um impacto na gestão da secretaria, na articulação de ações e na comunicação entre os envolvidos, o que favorece a qualificação da educação. Considerando que o programa é de longo prazo, as mudanças são graduais e o impacto na aprendizagem leva tempo.

Em sua experiência como formadora, a professora lembrou de momentos formativos em que recebeu questionamentos de professores sobre a repetição de temas nas formações. No entanto, estes professores não sabiam que era uma decisão consciente para garantir o aprofundamento e o impacto na

aprendizagem, considerando que os grupos nunca eram os mesmos e sempre havia professores novos que precisavam aprofundar seus conhecimentos.

Da mesma maneira que incentivava as escolas e professores a fazerem o acompanhamento de dados, a professora Emília também acompanhava os indicadores do ano anterior, analisados com os diretores, quando foi possível observar um impacto positivo em leitura, mostrando que o esforço dos professores e a articulação estavam gerando resultados a médio prazo.

Para darmos continuidade à entrevista, questionei se a professora conhecia alguma coisa sobre o Conceito de Cadeia Criativa. Emília respondeu que não conhecia o termo, inferindo que teria relação com encadeamento e articulação. Expliquei que a cadeia criativa enfatiza a importância de redes colaborativas além da transmissão de conhecimento. A interação entre as pessoas gera troca de ideias, impulsiona a criatividade e promove um movimento contínuo de criação, pois o conhecimento se transforma a cada transmissão. Cada indivíduo transforma o conhecimento de acordo com seu contexto e público, como Emília fazia ao formar diferentes grupos de educadores.

Com base no conceito da Cadeia Criativa, questionei se a professora achava possível adaptar ou transformar as ações do programa para a realidade do município. Emília afirmou que as transformações ocorriam, inclusive por parte da equipe formadora, que realizava sondagens de expectativas nos municípios e ajustava o percurso formativo de acordo com as necessidades apresentadas. Em relação aos recursos didáticos, como sequências e projetos didáticos, Emília mencionou a preocupação dos professores em relação ao material já utilizado no município. O trabalho da equipe formadora era mostrar como os conteúdos do programa se articulavam com o material existente, oferecendo oportunidades de aprofundamento.

Emília afirmou que as ações do programa eram as mesmas, mas seus desdobramentos tinham uma personalização para cada município, o que era desafiador para os formadores, que precisavam realinhar as pautas à realidade de cada rede, considerando as diferentes necessidades e níveis de investimento em formação. Ela enfatizou que essa adaptação é necessária, pois as realidades são diferentes e nem todos aprendem da mesma forma. E, apesar

da adaptação, o programa possuía um plano claro, o que era percebido pelos educadores, que reconheciam a expertise da equipe. Embora houvesse questionamentos e pedidos de adaptação, a existência de um plano e de um guia do programa, com fundamentação teórica, dava um respaldo importante às ações.

Para finalizar, a professora Emília disse que o programa era bem-sucedido quando mantinha regularidade, constância e consistência, mesmo que os resultados desejados ainda não tivessem sido totalmente alcançados, pois, na educação, as mudanças ocorrem a médio prazo. Destacou ainda que ajustes de rota são importantes, mas mudar constantemente não permite observar as evidências do que funciona. Ela enfatizou a necessidade de constância com um pensamento estratégico, monitoramento e disponibilidade para calibrar as ações, sem mudar as regras do jogo a todo momento.

Ao ser questionada se ela mudaria algo no programa, a professora mencionou que o programa evoluiu ao longo do tempo, e ela manteria aspectos da primeira fase, como um olhar mais reflexivo e contextualizado para a alfabetização, que considere a autonomia da criança como cidadã para se comunicar por meio da língua, além do domínio do sistema de escrita. Ela expressou preocupação com a pressão das políticas públicas e avaliações que focam excessivamente em aspectos sistemáticos, como a fluência leitora, em detrimento da compreensão. Emília concluiu que um olhar mais contextualizado para a alfabetização dialoga melhor com a sociedade atual.

Finalizei a entrevista, reconhecendo a trajetória da professora que sabe que a mudança é necessária, mas sem perder os valores e objetivos claros. Aproveitei para lhe agradecer por sua disponibilidade em participar deste momento tão importante do meu percurso enquanto pesquisadora.

Emília agradeceu e mencionou que também aprendeu muito com todos que cruzaram em seu caminho enquanto foi formadora da rede, sendo grata pela oportunidade de trabalhar com pessoas qualificadas e em diferentes contextos.

## 6.2. Segunda entrevista, com a professora Glória.

Glória tem 45 anos e atua na educação há 27 anos, sempre no ensino fundamental I (anos iniciais). Trabalha na coordenação, em uma escola bilíngue, desde o início do ano de 2025. Anteriormente, Glória trabalhou como formadora na escola em que lecionava por 5 anos, dava formações em ciências humanas e em matemática, além de ter atuado na APM, na área de matemática.

Antes de iniciar a entrevista, contextualizei Glória, explicando que minha inspiração foi na cadeia criativa de Fernanda Liberal e focou a pesquisa em gestão para secretarias municipais, área em que atua. Glória foi convidada a colaborar, compartilhando sua perspectiva. Revisitamos o tema da pesquisa, diretrizes para uma construção de uma gestão crítico-colaborativa, voltada para resultados de secretarias municipais, baseado em cadeia criativa, para que Glória entendesse o contexto geral.

Durante a entrevista, Glória lembrou que o PRM tinha quatro focos: distorção idade-série, frequência, alfabetização até o final do segundo ano e equidade para todos. O programa atuava em dois eixos: o pedagógico, do qual Glória fazia parte, e o de gestão. Ela ressaltou que o foco da gestão era mais em planejamento estratégico, enquanto o pedagógico se concentrava na sala de aula e suas formações.

Glória mencionou que muitas pessoas na gestão não tinham formação em educação, o que, em alguns momentos, gerava decisões que não priorizavam o professor e a sala de aula.

Durante sua atuação como formadora, Glória percebeu um impacto significativo na sala de aula para os professores engajados, especialmente no ano em que trabalharam com escolas prioritárias, nas quais alguns professores não estavam tão interessados. Em um ano anterior, mesmo com formações remotas, houve maior participação e aplicação das práticas em sala de aula por parte dos professores motivados. As escolas prioritárias, geralmente, eram mais afastadas e muitas vezes os professores que tinham menor pontuação,

acabavam escolhendo estas escolas para trabalhar, e muitas vezes, a educação não era sua primeira opção de carreira.

Glória lembrou o caso de um professor que resistia às propostas, justificando com questões administrativas, contrastando com outra professora da mesma escola que implementava as sugestões com sucesso. Houve uma resistência inicial ao projeto Canguru de Matemática, por ser considerado difícil, mas a professora engajada conseguiu preparar seus alunos. A formadora observou que a gestão levava conhecimento e expertise para as secretarias municipais de ensino.

A entrevistada acredita que o conhecimento compartilhado com os professores pode ter ficado na memória, de alguma forma, mesmo que nem tudo tenha sido absorvido, mas que causou impacto nas ações dos professores e da rede como um todo. Mas, destaca que sempre há um professor resistente, que justifica sua falta de engajamento com questões salariais e administrativas. Infelizmente, a prioridade de alguns professores, das escolas mais distantes e carentes de práticas pedagógicas diferenciadas, era a remoção, e não a melhoria da comunidade escolar.

A formadora destaca sobre a importância da troca de experiências e da prática que tanto coordenadores, quanto professores valorizavam: a apresentação de histórias de sucesso e possibilidades de transformação com poucos recursos. Ela mencionou conversas sobre como multiplicar o conhecimento sobre numeração fracionária, o que gerou interesse em um grupo de estudos. Com o passar do tempo, era notório o ganho de confiança dos professores ao trabalhar com esse tema, superando dificuldades didáticas. Ela também destacou que, assim como pesquisadores na academia, professores são pesquisadores em sala de aula, lidando com diversas formas de pensamento dos alunos.

Glória ficou interessada no tema sobre Cadeia Criativa, que envolve conhecimento e uma rede colaborativa para impulsionar a criatividade e a inovação, com trocas de ideias e transformação do conhecimento. Glória identificou que essa dinâmica faz parte de sua atuação como formadora e coordenadora. Ela ainda afirma que é sempre possível adaptar e transformar as

ações do programa para a realidade do município, pois os professores são grandes transformadores de ideias. Como exemplo, ela cita a adaptação do jogo "fecha a caixa" com materiais alternativos.

Glória enfatizou que a falta de recursos muitas vezes estimula a criatividade dos professores, que encontram maneiras inovadoras de engajar os alunos. Mas também pontua a importância da valorização da formação docente, momento em que há troca de experiências e boas práticas.

## **7. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com duas formadoras que atuaram no programa de redes municipais, oferecido pela APM, para redes municipais de ensino. O objetivo é compreender como suas experiências dialogam com a proposta de gestão crítico-colaborativa, fundamentada na Cadeia Criativa, articulando práticas de formação, gestão escolar e impactos na aprendizagem. Cabe ressaltar que as transcrições na íntegra dos depoimentos coletados encontram-se disponíveis para consulta nos Anexos deste trabalho

### **7.1. Análise da entrevista, com a professora Emília**

A professora Emília é ex-formadora da associação, ela atuou no município que estamos estudando durante todo o período que trabalhamos por lá. Além de ser formadora dos professores que lecionavam nos quintos anos, especificamente sobre o componente de língua portuguesa, ela também fazia as formações para os gestores escolares, que eram os diretores das unidades municipais de ensino da rede de ensino.

Além disso, ela também era professora de anos iniciais no município que reside, o que reforça toda sua experiência, vivência e lugar de fala sobre a escola pública. Tive o privilégio de acompanhá-la em algumas formações: embora jovem, sempre foi muito respeitada e admirada por todo público que ela formava.

Emília trouxe aspectos importantíssimos sobre o período que formou os docentes desta rede, tais como: uma breve contextualização sobre a rede, as formações, o valor da gestão escolar com olhar pedagógico, impactos do programa na aprendizagem dos estudantes, importância da análise dos indicadores educacionais, cadeia criativa como transformação.

A professora destaca que, ao iniciar nosso trabalho na rede de ensino, a análise aprofundada dos indicadores pedagógicos revelou uma

realidade preocupante, aproximadamente 25% dos alunos do 2º ao 5º ano apresentavam defasagem significativa na aprendizagem.

Esta realidade só foi percebida pela rede quando chegamos e apoiamos uma análise dos indicadores disponíveis. Geralmente, as redes só aceitam a nossa parceria quando reconhecem que precisam de ajuda para avançar com os resultados.

Este dado, embora crítico para o planejamento educacional, não havia sido percebido pela equipe técnica da rede. Nosso papel, portanto, iniciou-se com uma ação fundamental de diagnóstico e apoio: auxiliar a equipe a interpretar e cruzar essas informações, transformando-as em conhecimento útil.

Esta experiência inicial sublinha a importância crucial do olhar para os indicadores como ponto de partida para qualquer decisão. Sem uma análise de dados robusta, é impossível traçar um planejamento pedagógico eficaz e, conseqüentemente, reverter quadros de defasagem. A realidade desta rede de ensino demonstra que a falta de uma cultura de análise de dados é um dos maiores desafios para a gestão educacional, impactando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Após a análise da realidade da rede, organizamos um percurso formativo para os diretores, para que eles pudessem refletir além das burocracias impostas pelo cargo e também olhassem para a prática pedagógica. Para os coordenadores, consideramos que eles são os formadores dentro da escola e aos professores, aprofundamos o conhecimento sobre os conteúdos de língua portuguesa e matemática. Além disso, a partir dessa análise, foi possível delinear um plano de ação estratégico, que incluiu a sugestão de reagrupamento dos alunos como uma das primeiras intervenções pedagógicas, visto que a situação era urgente.

A formação continuada precisa ser realizada não como um evento isolado, mas como um percurso formativo. Isso significa que ela deve ser planejada para acompanhar a progressão nas aprendizagens dos docentes, respeitando o ritmo e as necessidades de cada um. O conhecimento se constrói

em camadas, e o professor, assim como o aluno, necessita de um caminho claro para aprofundar suas práticas e reflexões.

Todo este processo gera impactos progressivos na aprendizagem dos alunos. Ou seja, não há uma "solução milagrosa". As melhorias em sala de aula são o resultado de um trabalho contínuo, onde cada novo aprendizado do professor se reflete gradualmente nas estratégias de ensino e no engajamento dos estudantes. A expectativa não é por uma mudança radical da noite para o dia, mas sim por uma evolução constante e sustentável.

Para que isso ocorra, é essencial reconhecer o professor como sujeito da aprendizagem. Ele não é apenas o receptor de informações, mas um agente ativo em seu próprio desenvolvimento. Ao valorizar a experiência e os desafios que o professor enfrenta diariamente, a formação se torna mais relevante e significativa. Afinal, quem está em constante contato com a realidade da sala de aula é o próprio professor.

Essa abordagem reforça a ideia de que o professor é, e deve ser, alguém que está sempre aprendendo. A educação não é um campo estático. Novas tecnologias, metodologias e desafios sociais exigem uma postura de permanente curiosidade e aprimoramento. Portanto, uma rede de ensino que investe em uma formação continuada de qualidade está, na verdade, fortalecendo a autonomia e o protagonismo de seus profissionais.

Quando falamos na entrevista sobre a importância da gestão, Emília trouxe em suas falas aspectos importantes que evidenciam que os diretores, embora indicados pela secretaria, possuíam formação em Pedagogia e experiência nos anos iniciais, o que favorecia uma compreensão ampliada de sua função, para além do caráter administrativo. Havia clareza de que a gestão escolar também deve ter um olhar na área pedagógica, exigindo articulação constante com o trabalho do coordenador, inclusive no alinhamento de rotinas e definição de prioridades formativas. Mesmo os diretores recém-ingressos eram acompanhados de perto pela Secretaria Municipal de Educação, o que possibilitava maior respaldo às ações pedagógicas.

Observa-se, ainda, que a delimitação mais nítida dos papéis entre direção e coordenação contribuía para a incorporação do coordenador nas práticas de gestão pedagógica, ainda que nem sempre conseguisse efetivar plenamente tais ações. Em outras palavras, a liderança é compartilhada, e não imposta de cima para baixo.

Houve indícios de uma sensibilização crescente para o olhar pedagógico, manifestada desde a organização dos espaços escolares até a estruturação da rotina. As análises de pautas e imagens de ambientes educativos revelaram que, em muitos casos, a disposição dos espaços permanecia por tradição, sem reflexão crítica sobre sua contribuição à aprendizagem, apontando a necessidade de olhar, agir e ornamentar os espaços com uma intencionalidade maior.

No entanto, podemos notar que ter a consciência de sua função, não significa que as ações sempre se concretizam. Os relatos indicam que, apesar de terem a sensibilização e o olhar voltado para o pedagógico, nem sempre eles conseguiam colocar tudo em prática.

Aproveitamos para destacar a importância da proposta de gestão crítico-colaborativa. O modelo ideal não se limita a diretores e coordenadores que entendem seus papéis, mas que também tenham as ferramentas e o apoio para transformar essa consciência em prática diária. Essa gestão não pode ser isolada; ela precisa envolver a equipe técnica da secretaria em um processo de apoio e acompanhamento contínuo.

Se a equipe gestora tem dificuldade em organizar os espaços de aprendizagem ou em mudar rotinas que "sempre foram assim", a equipe técnica entra com um apoio direto, colaborando na análise desses espaços e propondo soluções. O papel da SME, nesse sentido, é ser uma ponte, um elo que ajuda a preencher a lacuna entre o ideal e a realidade, garantindo que o conhecimento e a experiência de cada um sejam valorizados para o bem de todos, considerando principalmente a aprendizagem dos estudantes.

Gostaríamos de resgatar um ponto fundamental que a professora Emília citou em sua entrevista: a análise dos indicadores educacionais não é

apenas um exercício burocrático, precisa ser vista como uma ferramenta estratégica que deve se integrar à rotina da escola. É necessário compreender que, por trás de cada percentual de defasagem, existe uma criança, um professor e uma sala de aula. Os indicadores são a ponta do iceberg que nos alertam sobre a necessidade de agir. Eles nos dão a pista de que algo não está funcionando como deveria ou esperávamos, seja na rotina da sala de aula, na organização da escola ou na própria formação dos professores.

É necessário olhar e transformar esses números frios em um diálogo sobre a prática pedagógica. Retomando o exemplo dos 25% dos alunos que estavam com dificuldades em leitura, a pergunta a ser feita não é "por que esse número é tão alto?", mas sim "o que nós, como rede, podemos fazer para ajudar o professor a desenvolver estratégias mais eficazes de alfabetização?". A análise de dados se torna, então, o ponto de partida para a colaboração. No fim do dia, o objetivo é que as crianças aprendam.

Fazendo uma importante conexão entre a gestão, a sala de aula, e o impacto direto na aprendizagem das crianças, destacamos que, se a equipe técnica da secretaria, os diretores e os professores estão "falando a mesma língua", o resultado é um alinhamento total de propósitos e ações. Esse trabalho colaborativo, no qual todos pensam no mesmo sujeito (o estudante), qualifica o processo de ensino-aprendizagem. Não é apenas uma teoria bonita: é o que faz a diferença na prática.

A melhora nos indicadores de leitura que a rede alcançou é a prova concreta de que esse processo funciona. Não há atalho, nem "milagre", como discutimos antes. A transformação é gradual e, justamente por isso, mais duradoura. Quando os diretores percebem o esforço dos professores e veem o resultado nos alunos, a mudança se torna visível e palpável para todos. É a validação de que o trabalho, mesmo que demorado, vale a pena.

O sucesso do programa, nas redes de ensino, está justamente na sua natureza de longo prazo. Ele respeita o tempo de aprendizagem, tanto dos professores quanto dos alunos. Afinal, aprofundar as discussões, testar novas abordagens e ajustar o percurso é um processo contínuo que assegura o impacto na aprendizagem.

A verdadeira inovação não está em inventar algo novo, mas em criar um sistema no qual o conhecimento flui e a colaboração é o motor para que cada criança tenha a chance de aprender. Não se trata apenas de implementar um programa, mas de construir um processo contínuo de criação e aprimoramento.

Partindo para a finalização da análise da entrevista realizada com a professora Emília, não podemos deixar de destacar que ela, mesmo não conhecendo o conceito, incrivelmente capturou a essência da cadeia criativa. Ela não se limita a transmitir conhecimento, mas cria um movimento contínuo de inovação. O ponto chave é a colaboração entre as pessoas que interagem, trocam ideias, se conectam e a criatividade é impulsionada constantemente.

A beleza desse processo é que, mesmo com um conteúdo formativo e objetivos fixos, o desdobramento e as discussões nunca são os mesmos; cada grupo, com sua experiência e seu contexto, transforma o conhecimento de um indivíduo para o outro.

Essa capacidade de adaptação é o que torna a formação continuada realmente relevante. A rede foi capaz de fazer ajustes e adequações, personalizando o percurso formativo para a realidade deles, reconhecendo que cada sala de aula é um universo particular, no qual o professor precisa ter a autonomia para transformar as ações de acordo com as necessidades de seus alunos.

A professora Emília entende que as ações do programa funcionam, quando começa a ver que os indicadores de leitura melhoraram. Os números, que no começo pareciam apenas métricas frias, se tornaram um convite à ação. Ele se tornou o ponto de partida para a conversa, o planejamento conjunto e o ciclo de melhoria contínua que levou, por fim, a um impacto real na aprendizagem das crianças. Entendemos que olhar para os números é, na verdade, o primeiro passo para olhar para as pessoas.

## 7.2. Entrevista com a professora Glória

A entrevistada, cujo nome real seguirá em sigilo, sentiu-se lisonjeada pelo convite e agradeceu a oportunidade de participar da construção de um trabalho acadêmico. A fim de mantermos seu nome protegido, ela escolheu ser chamada de Glória, uma homenagem a Glória Gilmer.

Glória Gilmer foi a primeira mulher negra a liderar a Associação Nacional de Matemática dos EUA e dedicou sua vida a mostrar que a matemática não está só nos livros: ela está nas tranças, nas colchas de retalhos, nas construções quilombolas, nas feiras, nas brincadeiras, nas danças e nas receitas de família. Glória atuou na APM como formadora de matemática durante dois anos; atualmente, ela é coordenadora de uma escola na cidade de São Paulo. Enquanto ela trabalhava como formadora, ela ficou responsável pela formação dos professores de 2º e 5º anos. Teve a oportunidade de acompanhar os desdobramentos das ações sugeridas nos encontros formativos dentro de uma escola, na qual era chamada de escola piloto. Mas dentro desta escola, acabou tendo um olhar mais próximo do 5º ano.

Assim como a Emília, a professora Glória também foi bem assertiva em suas colocações, mediante as perguntas disparadoras que recebeu. De modo geral, ela trouxe em destaque na sua fala, pontos importantes como: Contexto da rede, escola piloto; sua experiência enquanto formadora da rede no componente curricular de matemática; a importância do professor ser um pesquisador da sala de aula; o valor do gestor que consegue manter o olhar nas ações pedagógicas, observando o desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes; acompanhamento dos indicadores educacionais relacionados à cadeia criativa.

Após a breve apresentação da professora Glória, iniciaremos a análise dessa entrevista, falando um pouco sobre a percepção da professora sobre o contexto da escola piloto, aparentemente, um ambiente de vulnerabilidade. Ao questionar o diretor da escola sobre como é possível criar uma comunidade educativa, quando o tempo todo há colaboradores tentando mudar de escola por ser periférica, expõe o cerne do desafio: a instabilidade administrativa e política que ameaça a continuidade e a identidade do trabalho.

Este fator gera um esforço dobrado e um sentimento de resistência na equipe. O maior obstáculo à implementação, portanto, é a preservação do espaço e não apenas a dificuldade didática.

Enquanto o diretor, que "atravessa a cidade" por uma "escolha" pessoal, sua dedicação transcende o dever profissional; é um ato de forte propósito que sustenta a escola. No entanto, é aqui que reside uma fragilidade crítica para a gestão crítico-colaborativa: o sistema depende excessivamente do heroísmo individual. Uma gestão verdadeiramente colaborativa exigiria que essa vontade pessoal fosse transformada em estruturas e processos compartilhados entre a equipe técnica e os docentes, para garantir que o projeto seja sustentável e não se esgote com a saída de professores que foram formados para estarem ali.

Em sua experiência como formadora, houve um momento em que uma professora traz para Glória uma prova e, "brava", ela ilustra essa barreira com grande clareza. Sua irritação não é má-fé, mas a manifestação de uma limitação profissional que a impede de ver valor no pensamento criativo e na decomposição numérica do aluno, que havia usado o método distributivo. Para ela, o certo é o que se encaixa na regra previamente estabelecida. A professora Glória observa que essa dificuldade de "ver além das regras", embora compreensível, é triste por anular o potencial de aprendizado do estudante. É muito importante que docentes consigam interpretar o pensamento dos alunos de forma precisa, a ponto de compreendê-los.

Aproveitando o caso citado acima, a professora Glória tinha, em mãos, um poderoso exemplo de gestão crítico-colaborativa. Ela transforma o conflito em um desvio produtivo, alterando o foco da formação naquele instante. Ao invés de apenas repreender ou impor a nova didática, ela assumiu o papel de mediadora do conhecimento. Ela questiona o padrão de correção da professora e, simultaneamente, atua de forma colaborativa, ao usar o erro como material de estudo, demonstrando como o raciocínio do aluno se conecta e enriquece o algoritmo convencional que os professores tanto valorizam.

Abordando a perspectiva da cadeia criativa: o estudante, ao pensar fora da caixa, é o elo inicial, o agente da criação. A professora, ao desconsiderar

a resposta, atua como um bloqueio que interrompe esse fluxo, causando o impacto de uma questão não validada. A intervenção da formadora religa essa cadeia, pois o programa de formação continuada deve ter como meta capacitar os docentes a reconhecerem, validarem e integrarem essa criação. O desafio humano, portanto, é superar a rigidez, para que a equipe técnica e os professores possam atuar juntos, não mais bloqueando, mas sim potencializando a riqueza do pensamento dos alunos.

Entendemos que os professores resistem à matemática investigativa por estarem presos à cadeia de reprodução, ou seja, ensinam a disciplina exatamente como a aprenderam, valorizando o algoritmo e a regra sobre a descoberta. A pressão para seguir o método convencional é tão forte que a riqueza do pensamento criativo do aluno (que usa o método distributivo, por exemplo) é anulada.

Contudo, Glória percebe o limite dessa intervenção; ela não garante a transformação real. A conclusão realista de que "algumas coisas podem ter ficado... e outras nem terem atravessado os corpos deles" expõe uma fragilidade, a resistência estrutural e a dificuldade em fazer com que a crítica e a colaboração se convertam em prática diária e em uma nova identidade profissional para o docente.

Mesmo reconhecendo o limite de suas intervenções, Glória passou a provocar os professores a se reconhecerem como pesquisadores da sala de aula. Ao validar o docente como um pesquisador que lida com 30, 40 objetos de estudo diferentes, a formadora quebra a hierarquia tradicional e dota o professor de uma nova identidade profissional. Esta nova identidade é o mecanismo de sustentabilidade da cadeia criativa. Se antes o professor era o ponto de bloqueio (incapaz de "ver além das regras"), agora ele é incentivado a investigar e analisar a ação do aluno e se torna um ciclo contínuo de pesquisa-ação. Somente ao transformar o professor em pesquisador é que a mudança na rede pode, de fato, "atravessar os corpos" e garantir que a colaboração crítica se manifeste na prática diária, dando continuidade à criação e à inovação pedagógica na escola.

Ao ouvirmos a professora Glória, fica evidente que sua compreensão de gestão ultrapassa o campo administrativo e se ancora em um olhar

pedagógico enraizado na experiência da sala de aula. Quando ela afirma a importância de “ter pessoas com o pé na sala de aula”, evidencia-se a necessidade de lideranças formativas que não percam de vista o chão da escola — aquele espaço em que a teoria se traduz em ação, em que os desafios ganham rosto e em que os indicadores se tornam histórias de aprendizagem. Esse olhar é o que diferencia uma gestão que administra de uma gestão que forma e transforma.

Trata-se de uma gestão que não reduz o trabalho docente a metas numéricas, mas o compreende como processo humano, colaborativo e reflexivo.

Como bem observou Glória, durante a entrevista, quando as decisões são tomadas por pessoas que entendem a dinâmica da escola, “o impacto não é o mesmo”. Essa afirmação revela uma consciência sobre o efeito da mediação pedagógica na gestão. As políticas públicas e os programas educacionais ganham outra densidade quando são interpretados por quem vive as contradições e potências do processo educativo.

O gestor que assume essa perspectiva não fala sobre os professores, mas com os professores; não impõe metas, mas escuta e reelabora sentidos coletivamente.

Em última instância, o que Glória nos ensina é que olhar para a sala de aula é o ato político central da gestão pedagógica. É ali que a escola se revela e é dali que a transformação pode irradiar-se. Quando a gestão se aproxima da prática, ela legitima o trabalho docente, fortalece os vínculos de confiança e cria condições para que a formação continuada seja, de fato, um processo emancipador — não imposto de fora, mas construído a muitas mãos, no território vivo da escola.

A fala da professora Glória traz uma reflexão sensível sobre o impacto do programa na aprendizagem dos estudantes. Ao afirmar que “alguma coisa sempre vai ter deslocamento”, ela reconhece que todo processo formativo gera movimento, ainda que nem sempre visível ou mensurável. Esse impacto não se limita aos resultados em avaliações, mas se manifesta nas mudanças de

postura, na ampliação do olhar pedagógico e na transformação das práticas em sala de aula.

Glória destaca que “nem tudo pode ser medido ou quantificado”, chamando a atenção para a necessidade de valorizar os processos de aprendizagem que ultrapassam os números. O verdadeiro impacto do programa está em criar condições para que a aprendizagem se torne significativa, favorecendo a reflexão docente e o desenvolvimento dos estudantes de maneira integral.

Ao afirmar que isso é possível em qualquer escola, pública ou privada, ela reforça que a potência da aprendizagem está nas pessoas e na forma como se mobilizam em torno de um propósito comum. O programa, portanto, promove deslocamentos que vão além dos índices: transforma a forma de pensar, ensinar e aprender.

O impacto mais profundo está na mudança de mentalidade dos educadores e na capacidade de sustentar práticas colaborativas que fortalecem a cultura pedagógica da escola. Esses deslocamentos, ainda que sutis, representam o verdadeiro avanço, pois revelam uma aprendizagem viva, contínua e construída coletivamente.

Entendemos que a professora Glória reconhece que o sucesso do programa neste município se deu pela seriedade e pelo comprometimento coletivo com que as propostas foram acolhidas. Para ela, o diferencial estava na postura colaborativa das equipes escolares, que não apenas recebiam as formações, mas se envolviam genuinamente na implementação das ideias, testando, ajustando e acreditando no processo.

Esse espírito de parceria gerou confiança e autonomia entre os professores, permitindo que o trabalho tivesse continuidade mesmo após a saída dos formadores. Glória vê nisso o verdadeiro sentido da formação: quando o conhecimento é apropriado, reinterpretado e adaptado à realidade de cada escola, garantindo que o aprendizado se mantenha vivo e em constante transformação.

Em sua visão, o sucesso não está apenas nos resultados imediatos, mas na capacidade da rede de sustentar o movimento formativo, transformando o que foi aprendido em práticas próprias, coerentes com o contexto e com as necessidades dos estudantes.

De forma sintetizada, a fala da professora Glória dialoga diretamente com o conceito de Cadeia Criativa de Fernanda Liberali, ao destacar a colaboração e a transformação contínua do conhecimento como essência do processo educativo.

Para Glória, os professores são os verdadeiros criadores e autores dentro da escola, pois reinventam o cotidiano com os recursos que têm, adaptando ideias, materiais e práticas conforme suas realidades. Esse movimento de criar a partir do que existe, transformando e ressignificando, expressa exatamente o princípio da cadeia criativa: um fluxo ininterrupto de trocas e aprendizagens em que cada sujeito contribui, recria e amplia o conhecimento coletivo.

Ao enfatizar a importância da colaboração e da interação entre os pares, Glória reconhece que a inovação não surge de forma isolada, mas do encontro entre diferentes perspectivas e experiências. Assim, a cadeia criativa se concretiza no cotidiano da escola quando professores, gestores e formadores pensam juntos, compartilham desafios e constroem soluções que fortalecem a aprendizagem e a identidade pedagógica da rede.

As falas da professora Glória, durante esta entrevista, evidenciam que a transformação educacional se fortalece quando a gestão mantém o pé na sala de aula, o professor se reconhece como pesquisador e a formação continuada se organiza em uma cadeia criativa, na qual a colaboração e a reflexão crítica constroem uma proposta de gestão capaz de sustentar, de forma coletiva e permanente, a aprendizagem e a inovação na rede municipal de educação.

## **8. CONCLUSÃO**

A presente dissertação, intitulada “DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO CRÍTICO-COLABORATIVA VOLTADA PARA RESULTADOS EM SECRETARIAS MUNICIPAIS DE ENSINO”, alcançou seus objetivos ao investigar e delinear um modelo de gestão capaz de transformar a prática da formação continuada em uma rede municipal de educação, utilizando como fundamento a Cadeia Criativa (Liberali, 2006, 2009).

### **8.1. Reafirmação da metodologia e da força quanti-qualitativa**

A pesquisa fundamentou-se em dois eixos:

- a) Quantitativo
- b) Qualitativo.

O eixo quantitativo, por meio da análise de indicadores educacionais públicos (IDEB e SARESP) e internos (25% de alunos com defasagem na escola piloto), estabeleceu a urgência e a materialidade do problema: a qualidade da aprendizagem.

Em atendimento aos objetivos desta pesquisa, a análise dos indicadores educacionais da rede, apresentada no quadro subsequente, subsidia a identificação dos desafios cruciais enfrentados pela gestão e por seus professores.

TABELA 3 – Análise dos indicadores educacionais

<b>Indicador</b>	<b>Resultado</b>	<b>Desdobramentos educacionais</b>
<b>IDEB (Anos Iniciais)</b>	5	Defasagem de Qualidade: O valor está significativamente abaixo da meta nacional (aproximadamente 6,0), indicando que a rede falha em garantir, simultaneamente, Proficiência (aprendizado) e Taxa de Rendimento (fluxo escolar).
<b>SARESP (2º Ano EF)</b>	Português (171,1) e Matemática (165,1) (Nível Básico)	Fragilidade na Base: Os resultados sugerem que grande parte dos alunos está no domínio mínimo das competências esperadas. Isso indica falhas na consolidação da alfabetização e do raciocínio lógico elementar, criando defasagem cumulativa.
<b>SARESP (5º Ano EF)</b>	Português (199,9) e Matemática (213,7)	Lacunas Persistentes: As pontuações confirmam que as defasagens do 2º ano não foram superadas. Os alunos estão entrando nos Anos Finais sem o domínio pleno das habilidades essenciais (leitura fluente, interpretação complexa), o que compromete o desempenho futuro.
<b>Dados Internos (Escola Piloto)</b>	25% de alunos com defasagem	Validação Micro: Esta evidência interna valida e reforça os dados macro do SARESP, confirmando a urgência e a materialidade do problema da baixa qualidade da aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A análise quantitativa revela um cenário de vulnerabilidade pedagógica, caracterizado pela baixa proficiência, que se configura como a principal causa do IDEB insatisfatório. Os dados exigem, portanto, uma intervenção imediata e estratégica, focada no reforço pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, para reverter o ciclo de defasagem e garantir que a rede cumpra seu papel de oferecer aprendizagem de qualidade.

A articulação dessas duas naturezas metodológicas (quanti-quali) permitiu identificar a lacuna crítica entre a disponibilidade de dados e o seu uso efetivo no planejamento pedagógico e na formação, balizando a construção das diretrizes propostas, que visam transformar o dado em informação estratégica para a ação didática e política, conforme postula Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 1970), ao defender a práxis educativa como a união indissociável entre reflexão e ação, que, segundo ele, é a relação constante entre teoria e prática,

onde o ato de ensinar e aprender se baseia na reflexão sobre a realidade e na ação para transformá-la. Esse conceito, popularizado por Paulo Freire, defende que educador e educando ensinam e aprendem juntos, utilizando o diálogo para construir um novo saber que transforma tanto o indivíduo quanto o mundo ao seu redor.

O eixo qualitativo – através das entrevistas semiestruturadas com formadoras que atuaram através da APM na secretaria municipal que estamos usando como objeto de estudo, forneceu a profundidade necessária para compreender os processos, os dilemas humanos e as resistências que permeiam a gestão e a sala de aula. A articulação dessas duas naturezas metodológicas permitiu identificar a lacuna crítica entre a disponibilidade de dados e o seu uso efetivo no planejamento pedagógico e na formação, balizando a construção das diretrizes propostas.

## **8.2. Destacando as barreiras estruturais e culturais**

Dando continuidade ao objetivo de identificar as principais barreiras estruturais, pedagógicas e de gestão enfrentados pela equipe técnica e pelos professores, as entrevistas revelam uma complexa rede de obstáculos:

- **Desconhecimento e Desuso de Dados na Gestão:** A formadora Emília deixa a entender que um dos maiores desafios, neste caso estrutural, reside na ausência de uma cultura de análise de resultados por parte da equipe técnica da SME. A pesquisa indicou o desconhecimento de indicadores cruciais por parte de atores estratégicos, o que anula a possibilidade de um planejamento pedagógico preciso e transforma a formação continuada em um evento genérico, desconectado da realidade da sala de aula.
- **Rigidez Pedagógica e Resistência Docente:** No campo da prática, a formadora Glória evidencia em suas respostas, a rigidez com que os

professores anulam o conhecimento prévio do aluno, por não se encaixar no algoritmo de ensino convencional. Soma-se a isso a resistência de parte do corpo docente, especialmente em escolas de vulnerabilidade, cuja motivação reside mais em questões administrativas (salário, remoção, etc.) do que no engajamento com a proposta de melhoria da aprendizagem, dificultando a corresponsabilidade coletiva (Tardif, 2012).

- **Fragmentação da Função do Coordenador Pedagógico:** Ambas entrevistas (Glória e Emília) apontaram que o Coordenador, peça-chave na articulação da formação, muitas vezes se encontra sobrecarregado por realizar tarefas administrativas, perdendo seu foco primordial de ser um articulador pedagógico e formador de formadores dentro da escola (Placco & Souza, 2019).

Portanto, conclui-se que, segundo as entrevistadas Glória e Emília, os desafios da rede se configuram em uma tripla barreira: o desconhecimento estrutural dos dados, a rigidez pedagógica do corpo docente, e a fragmentação funcional do coordenador pedagógico, que impede a materialização das práxis e a consequente melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem.

### **8.3. Proposta de gestão crítico-colaborativa: fundamentação e premissas**

A partir deste trecho, desdobraremos sobre segundo objetivo específico da pesquisa, focado em diretrizes para uma gestão crítico-colaborativa. Esta proposta foi construída por meio da validação e da sistematização das práticas de sucesso observadas na Associação Pedagógica Municipal (APM), resultando em premissas que se apoiam no princípio da Cadeia Criativa.

As diretrizes do modelo, que visa transformar a realidade da rede, fundamentam-se nas seguintes premissas conceituais:

## **A. Fundamento na Cadeia Criativa: Conhecimento como Transformação**

O modelo proposto adota a Cadeia Criativa como filosofia central da formação. Isso implica que o conhecimento não é mais tratado como um insumo transmitido de forma hierárquica e linear, mas sim como um elemento ativamente transformado e ressignificado a cada interação (SME > Coordenador > Professor > Aluno). O jogo "fecha a caixa", citado pela professora Glória na entrevista e confeccionado com materiais alternativos, materializa essa cadeia, evidenciando como a ideia central é adaptada e ganha vida no contexto da sala de aula, promovendo a autoria e a autonomia profissional do docente.

## **B. Homologia de Processos: O Professor como Pesquisador**

A gestão crítico-colaborativa exige que a formação e a prática em sala de aula operem sob a homologia de processos. Isso significa que as metodologias aplicadas com os professores devem espelhar as que eles, por sua vez, aplicarão com os alunos. A formação deve tratar o professor como pesquisador (Tardif, 2012), capaz de analisar o raciocínio de seu aluno, desenvolver seu repertório e assumir a corresponsabilidade pelos resultados da aprendizagem.

Em essência, a homologia de processos garante que:

1. O Conteúdo e o Método se unam: Se a rede deseja que os professores adotem a escuta ativa com os alunos, a formação deve ser conduzida com escuta ativa. Se o objetivo é que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, a formação deve desafiar os professores a analisarem criticamente seus próprios dados e práticas.
2. O Professor se Transforma em Pesquisador: Ao vivenciar uma formação baseada em análise de dados e resolução de problemas, o professor é tratado como um sujeito ativo capaz de refletir sobre sua prática e testar hipóteses (Tardif, 2012). Essa experiência o capacita a assumir a mesma postura investigativa em sala de aula, analisando o raciocínio dos alunos

e desenvolvendo um repertório de intervenções pedagógicas mais qualificadas.

3. Superação da Transmissão: O princípio rompe com o modelo tradicional de formação “*top-down*” (de cima para baixo), onde o conhecimento é meramente transmitido. Pelo contrário, exige que o professor sinta na pele o valor das metodologias ativas e colaborativas, assumindo a corresponsabilidade pelo processo formativo e pelos resultados de aprendizagem da rede.

Portanto, a Homologia de Processos não é apenas uma técnica, mas uma exigência ética e pedagógica para que a transformação da gestão e do ensino ocorra de maneira autêntica e sustentável.

### **C. Gestão de Pessoas e Resultados: Foco Pedagógico**

A articulação operacional e estratégica entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), o Comitê Executivo e as unidades escolares — notadamente estruturada em um modelo que se assemelha ao do Acompanhamento Pedagógico e de Gestão (APM) — demonstrou ser um arranjo de alta eficácia na rede de ensino. Este sistema de gestão se distingue por não ser puramente voltado para resultados quantitativos, mas sim por possuir uma clara centralidade pedagógica e humana.

Neste modelo, os resultados e indicadores de desempenho são utilizados de maneira instrumental, e não como um fim em si mesmos. Eles funcionam como diagnósticos precisos e pontos de partida para a reflexão crítica e a colaboração intencional. Essa abordagem fomenta a construção conjunta de soluções estratégicas e de planos de ação que visam aprimorar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes, consolidando a premissa de que a melhoria contínua da qualidade educacional depende da responsabilização compartilhada e do desenvolvimento profissional integrado de todos os atores da rede (Dourado., 2007).

#### 8.4. Diretrizes para a Implementação da Gestão Crítico-Colaborativa

Para a efetivação do modelo proposto, delineiam-se as seguintes diretrizes de ação, organizadas em três eixos interdependentes:

- **Eixo I:** Institucionalização da Cultura Analítica (Ato da SME);
- **Eixo II:** Redefinição do Papel do Coordenador Pedagógico (Eixo Formativo)
- **Eixo III:** Modelo de Formação Continuada (Eixo Prático)

Sendo assim, seguimos com a apresentação dos mesmos.

#### **Eixo I:** Institucionalização da Cultura Analítica (Ato da SME)

QUADRO 6 - Institucionalização da Cultura Analítica

<b>Diretriz de Ação</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Fundamento</b>
<b>Criação do Ciclo Contínuo de Análise</b>	Instituir trimestralmente reuniões entre a SME e o Comitê Executivo, Coordenadores para analisar criticamente os indicadores de processo (frequência, engajamento) e de resultado (SARESP, IDEB, avaliações diagnósticas internas), focando nas áreas de maior defasagem e identificando as escolas prioritárias.	Gestão focada em resultados e dados (Dourado et al., 2007).
<b>Mapeamento de Competências Docentes</b>	Desenvolver um instrumento de diagnóstico (autoavaliação e observação) para identificar as lacunas de conhecimento e as necessidades formativas reais dos professores, superando a tendência de formações genéricas.	Análise de necessidades na formação (Rodrigues & Esteves, 1993).
<b>Plano de Ação Estratégico Integrado</b>	Transformar a análise de dados em um Plano de Ação que articule os diferentes níveis (SME, Diretores, Coordenadores), garantindo que as metas e as estratégias (ex.: reagrupamento de alunos) sejam compreendidas e implementadas de forma coesa por toda a rede.	Articulação sistêmica e colaborativa.

**Eixo II: Redefinição do Papel do Coordenador Pedagógico (Eixo Formativo)**

QUADRO 7 – Redefinição do papel do coordenador pedagógico

Diretriz de Ação	Detalhamento	Fundamento
<b>Priorização da Agenda Pedagógica</b>	Garantir que o Coordenador tenha carga horária dedicada à formação <i>in loco</i> e à reflexão sobre a prática, reduzindo a sobrecarga administrativa. O Coordenador deve ser um "especialista em amor" e em "cuidar de pessoas" (citado nas entrevistas), capaz de acolher e motivar a equipe.	Reforçando o papel do Coordenador como formador (Placco & Souza, 2019).
<b>Formação de Coordenadores em Cadeia Criativa</b>	Desenvolver a formação de Coordenadores utilizando a própria metodologia da Cadeia Criativa, ensinando-os a serem mediadores e catalisadores da transformação do conhecimento na escola, e não meros transmissores de conteúdo.	Homologia de processos e Cadeia Criativa (Liberali & Fuga, 2018).
<b>Coaching e Acompanhamento Reflexivo</b>	Instituir o acompanhamento individualizado (coaching) do Coordenador ao professor, com foco na observação de sala de aula e no diálogo reflexivo sobre o planejamento e o raciocínio dos alunos, consolidando o professor como pesquisador.	Saberes Docentes e reflexão sobre a prática (Tardif, 2012).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os eixos de ação articulam uma transformação sistêmica focada em dois pilares. O primeiro, "Institucionalização da Cultura Analítica" (Eixo 1), estabelece um ciclo contínuo de análise de dados (IDEB, SARESP) para orientar um Plano de Ação Estratégico Integrado, garantindo que as decisões sejam coesas e baseadas em evidências em toda a rede. O segundo pilar, "Redefinição do papel do coordenador pedagógico" (Eixo 2), foca no desenvolvimento de lideranças através da priorização da formação *in loco* e do coaching reflexivo, elevando o Coordenador a formador e o professor a pesquisador. A integração desses eixos cria um ciclo crítico-colaborativo onde a análise de dados informa as necessidades de formação, e a formação qualificada impulsiona a melhoria dos resultados.

**Eixo III: Modelo de Formação Continuada (Eixo Prático)**

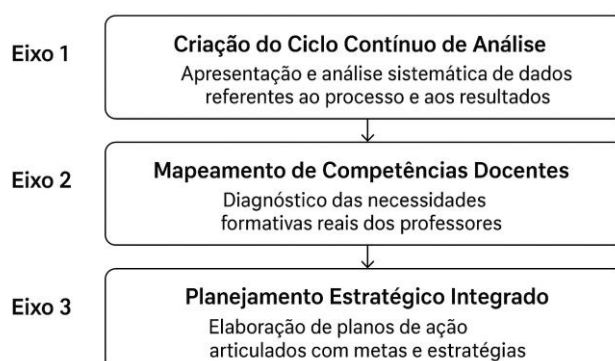
QUADRO 8 – Modelo de formação continuada

<b>Diretriz de Ação</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Fundamento</b>
<b>Percurso de Longo Prazo e Foco na Prática</b>	A formação deve ser planejada como um percurso contínuo de 1 a 3 anos, focado em temas prioritários decorrentes dos dados. Deve utilizar o "agir-refletir-agir" (Imbernón, 2011), valorizando o saber da experiência e a construção conjunta.	Formação para a mudança e a incerteza (Imbernón, 2011).
<b>Criação de Redes de Colaboração (Comunidades de Prática)</b>	Fomentar a criação de grupos de estudo e compartilhamento entre professores (e entre escolas) para que a Cadeia Criativa se manifeste naturalmente por meio da troca de saberes e da solução de problemas concretos da sala de aula (Magalhães & Liberali, 2004).	Aprendizagem colaborativa.
<b>Valorização da Autoria Docente</b>	Incentivar o protagonismo do professor na criação de materiais e sequências didáticas personalizadas, reconhecendo-o como autor de sua prática e transformador do conhecimento em seu contexto específico..	Fortalecimento da identidade profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Mapa Processual da Proposta de Formação e Gestão Crítico-Colaborativa constitui a sistematização metodológica que estabelece a integração dinâmica e contínua dos seus três eixos de ação essenciais: diagnóstico, reflexão e intervenção. Este percurso é estruturado em um movimento dialético ininterrupto que visa, fundamentalmente, a construção coletiva de práticas formativas e gestoras. O propósito final é garantir que tais práticas sejam intrinsecamente mais críticas, colaborativas e efetivamente transformadoras.

FIGURA 3 - Mapa processual

**Mapa Processual dos Três Eixos da Proposta de Formação e Gestão Crítico-Colaborativa**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As tabelas apresentadas nos três eixos se articulam no Mapa Processual da Proposta de Formação e Gestão Crítico-Colaborativa, representando a integração entre a análise de dados e resultados (Eixo 1), o mapeamento das competências e necessidades formativas dos docentes (Eixo 2) e o planejamento estratégico integrado (Eixo 3), configurando um ciclo contínuo de gestão e formação pautado na reflexão, na colaboração e na melhoria da prática educativa.

## 8.5. Considerações finais e perspectivas

QUADRO 9 – Síntese final

Dimensão	Diagnóstico (Evidências)	Percepção das Formadoras	Proposta de Intervenção (Diretrizes)
<b>Desempenho Acadêmico</b>	IDEB 5,0 (Anos Iniciais) e proficiência em nível "Básico" no SARESP.	Identificação de um padrão de 25% de alunos com defasagem severa, inicialmente não notado pela rede.	<b>Cultura Analítica:</b> Instituir ciclos de análise trimestral de dados para tomadas de decisão pedagógicas.
<b>Prática Pedagógica</b>	Necessidade de recomposição de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.	Resistência à matemática investigativa e rigidez no padrão de correção (foco no algoritmo em detrimento do raciocínio).	<b>Homologia de Processos:</b> Tratar o professor como pesquisador, capaz de analisar a lógica do erro e o pensamento do aluno.
<b>Gestão e Formação</b>	Lacuna entre a disponibilidade de dados públicos e seu uso estratégico no planejamento.	Coordenadores sobrecarregados com tarefas administrativas, dificultando o papel de formadores <i>in loco</i> .	<b>Redefinição Funcional:</b> Priorizar a agenda pedagógica do coordenador e implementar o <i>coaching</i> reflexivo com docentes.
<b>Filosofia de Trabalho</b>	Busca por uma educação de qualidade voltada para a equidade.	Sucesso baseado na adaptação das pautas à realidade local, gerando autoria e colaboração.	<b>Cadeia Criativa:</b> Fortalecer redes de colaboração onde o conhecimento é transformado coletivamente em cada elo.

Elaborado pela autora (2025)

A pesquisa conclui que a melhoria da qualidade do ensino nas Secretarias Municipais de Educação não é uma questão de recursos ou de dados desconectados, mas sim de gestão de pessoas e de processos de conhecimento. A Gestão Crítico-Colaborativa, embasada na Cadeia Criativa, oferece um caminho robusto para superar o desafio da fragmentação, transformando a formação continuada em um motor de inovação e corresponsabilidade.

Ressaltamos que Gestão Crítico-Colaborativa é um modelo que emerge como caminho para a transformação das práticas escolares, ao articular a reflexão coletiva sobre os desafios (crítica) com a construção conjunta de soluções (colaborativa), consolidando uma cultura formativa pautada na corresponsabilidade pelos resultados da aprendizagem

As diretrizes apresentadas são um convite à SME para revisitar suas práticas e investir na liderança formativa do Coordenador e na autonomia reflexiva do professor. A implementação deste modelo tem o potencial de não apenas elevar os indicadores educacionais, mas, sobretudo, de transformar o ato de ensinar e aprender em uma prática mais consciente, crítica e, essencialmente, criativa.

O percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação permitiu alcançar o objetivo geral de estabelecer um processo de formação continuada voltado à construção de uma proposta de gestão crítico-colaborativa, fundamentada na cadeia criativa, no contexto da rede pública de ensino.

A adoção do método quanti-quali possibilitou uma análise abrangente, integrando os dados quantitativos provenientes dos indicadores educacionais da rede, com as interpretações qualitativas construídas a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Os resultados do IDEB (5,0 nos anos iniciais) e do SARESP 2023, com médias de 171,1 em Língua Portuguesa e 165,1 em Matemática no 2º ano, e 199,9 em Língua Portuguesa e 213,7 em Matemática no 5º ano, evidenciam o desempenho da rede em relação aos parâmetros avaliativos do sistema estadual, funcionando como ponto de partida para compreender as potencialidades e desafios da gestão pedagógica. Esses indicadores, ao serem interpretados de forma contextualizada e dialógica, revelaram não apenas números, mas trajetórias formativas, práticas de ensino e modos de gestão que se articulam em uma cadeia criativa, processo em que gestores, professores e equipe técnica constroem coletivamente estratégias de aprimoramento.

Assim, quanto aos objetivos específicos, são identificadas as concepções de formação existentes, os desafios na atuação gestora e as

propostas de ações integradas entre teoria e prática, sendo, assim, alcançados de modo coerente, reforçando que a gestão crítico-colaborativa emerge como caminho potente para a transformação das práticas escolares e para a consolidação de uma cultura formativa pautada na corresponsabilidade e na reflexão coletiva.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa evidenciam que a consolidação de uma gestão crítico-colaborativa demanda um movimento contínuo de escuta, diálogo e corresponsabilidade entre os sujeitos que compõem a rede. Como contribuição teórica, esta dissertação reafirma a relevância de compreender a cadeia criativa como um conceito orientador da prática formativa, capaz de articular saberes, experiências e tempos distintos em um processo dinâmico e integrador.

Do ponto de vista prático, a pesquisa aponta para a necessidade de fortalecer espaços coletivos de estudo e planejamento, nos quais gestores e professores possam compartilhar desafios e reinventar estratégias pedagógicas, a partir da realidade vivida. Reconhece-se, contudo, que os resultados aqui apresentados representam um recorte temporal e contextual, estando sujeitos às condições políticas, estruturais e formativas de cada rede de ensino. Ainda assim, o percurso realizado indica que a formação continuada, quando pautada em princípios colaborativos e criativos, torna-se um instrumento potente de transformação das práticas de gestão e ensino, ampliando a capacidade reflexiva e inovadora dos sujeitos envolvidos.

Encerrar esta dissertação, portanto, não significa o término de um processo investigativo, mas lança as bases para futuras investigações e práticas transformadoras. O modelo de gestão crítico-colaborativa aqui delineado projeta a educação como um campo vivo e dialético, em que a renovação das práticas é alcançada na coletividade e na criação compartilhada de conhecimento e soluções.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição.** In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018. p. 9-16.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade** – Revista FAEEBA, Salvador, v. 22, n. 40, jul. /dez. 2013, p. 95104.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 24 out. 2021.

BAKHTIN, M.M. (1953) **O problema do gênero.** In BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal.* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.  
BNCC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

BRZEZINSKI, Iria. **Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out-dez. 2014. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf> acesso 24/09/2023

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**, p. 10, 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 02 jul. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de Professores.** Brasília, DF: MEC, 2002.

CARDOSO K. C. A. **Formação crítica de professores: Registro de uma experiência.** São Paulo – SP, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19771/2/Karina%20Cristina%20de%20Azevedo%20Cardoso.pdf> > Acesso em: 23 jun. 2022

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2005.

CARVALHO, M.M.V.C. **Gestão em cadeia criativa: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração**. São Paulo – SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13726>

CARTILHA. **Pró-Conselho**.TO Criação de CME.SME.doc

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jul.2023

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos, 2007. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24).

DUARTE, Joaquina, R.G.D., **Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa**. Belo Horizonte-BH, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-96NF6V>

DURANT, W; DURANT, A. **12 lições da história para entender o mundo**. Fonte: *Revista Veja*, 18 de novembro, 1981, Edição nº 689 Pág;124

FULLAN, Michael. **As forças da mudança: estratégias para a ação educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael. **Escolas em movimento: como promover mudanças significativas na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2001.

FREIRE, Paulo, **Acervo do Centro de referência Paulo Freire**, disponível em: <https://encurtador.com.br/0EmRj>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire- 100 anos**, disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/materias-especiais/51193/paulo-freire-100-anos>

GOUVEIA, Beatriz e PLACCO, V.M.N.S. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIBERALI, F. C. **A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada**. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Unijui: Editora da UNIJUI. 2006.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES M. C. C. **Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentado e Compartilhando significados**. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 43-66.

LIBERALI, F.C; FUGA, V.P. (Org.). **Cadeia Criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas-SP: Pontes Editores,2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACAMBIRA, D.M.C.; **Formação de formadores como agentes de transformação**. São Paulo – SP, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13653/1/Daniela%20Miranda%20da%20Costa%20Macambira.pdf>> Acesso em 22 jun.2022

MAGALHÃES, M. C. C. LIBERALI, F. C; **O interacionismo sociodiscursivo em pesquisa com formação de educadores**. Calidoscópico. Rio Grande do Sul, v. 2, n.2, p.105 - 112, ,2004.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/F5m97DHkhL5pM5tXzdi/?format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologia de pesquisa e ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manoela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993

SANTOS, J.M. **Implementação de Trabalho de Conclusão de Curso em cadeia criativa em uma escola da rede pública do estado de São Paulo.** São Paulo - SP Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21688>

SANTOS, R.P.T, **Formação continuada de professores: Um possível caminho para a melhoria da qualidade na educação.** UFRRJ- Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: [https://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/06/Dissertacao\\_RosangelaSantos.pdf](https://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/06/Dissertacao_RosangelaSantos.pdf). Acesso em: agosto de 22.

SILVA, J.M.S., **Caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.** PUC- São Paulo –SP – 2019. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/22023/2/Jeanny%20Meiry%20Sombra%20Silva.pdf>. Acesso em: julho de 2023.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L.S (1934). **A Construção do Pensamento e Linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra.2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZUCHERATO DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di9788579831065.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

## 10. APÊNDICES

O apêndice contém as transcrições integrais das entrevistas. Para assegurar o anonimato das participantes, apenas seus nomes foram ajustados. Salienta-se que o texto é proveniente de uma transcrição automática e, embora tenham sido realizadas correções mínimas para manter a lisura do processo, a sua apresentação formal pode não estar em seu melhor nível.

### Apêndice A - Transcrição da entrevista com a professora Emília

00:00:00

Alessandra Silva: Apareceu para você?

Emília: Sim, está transcrevendo e gravando.

Alessandra Silva: Isso. Perfeito. Obrigada, Emília, mais uma vez agradeço por ter aceito o meu convite e queria falar um pouquinho para você do meu trabalho, da minha pesquisa, te contextualizar para que você tenha também bastante tranquilidade em responder as perguntas e dentro da sua prática, daquilo que você viveu. Como eu te falei, eu tinha colocado para fazer essa entrevista com as meninas da rede, mas por conta de questões burocráticas, acabou não dando certo. Conversei com a minha orientadora e sugeri essa mudança colocando duas formadoras que atuaram no município, porque eu cito dados da rede, mas eu não cito nomes da rede. Eu não cito o nome de nenhum professor, de ninguém da equipe técnica e nem da rede em si. Coloquei um nome fictício para a empresa, assim também como teremos um nome fictício para você. Se você quiser escolher esse nome, fica à vontade. Qual nome você gostaria de ter?

00:01:29

Emília: Vou puxar a sardinha para minha referência maior. Me chama de professora Emília. Poxa, se eu pudesse escolher alguém, queria ser Emília Ferreiro.

Alessandra Silva: É isso aí. Boa.

Emília: Sonhar como sonha grande.

Alessandra Silva: Muito bom. Vou falar basicamente dos dados, que levantamos nos anos anteriores lá na rede e o seu trabalho foi essencial para tudo isso, porque você fez a formação dos professores. Então, vou compartilhar aqui com você uma telinha que eu fiz só de apoio. Fiz um material aqui. Está vendo?

Emília: Estou sim.

Alessandra Silva: Então, o tema da minha pesquisa é: Diretrizes para a construção de uma gestão crítico colaborativa voltada para resultados em secretarias municipais de ensino. Então, o que isso basicamente diz? Que, além de todo o processo de formação, que isso não pode parar nunca, é necessário também uma boa gestão para que todas as coisas funcionem.

00:02:58

Alessandra Silva: Aqui eu falo especificamente da gestão da equipe técnica. Então, eu queria que você, enquanto formadora do programa, colocasse a sua opinião sobre o que você viveu e aquilo que você viu. Recebeu muitos feedbacks dos professores que eu sei, acompanhei várias formações suas, da equipe técnica, dos diretores e eu acho que você deve ter assim um leque de comentários e de recordações na sua mente riquíssimas para esse momento. Tudo bem?

Emília: Ótimo, Alê.

Alessandra Silva: Posso seguir?

Emília: Pode, pode sim.

Alessandra Silva: Então, primeira coisa, você pediu para colocar o seu nome de Emília. Colocarei como professora Emília. Então, a sua idade, se você quiser falar, se você não quiser também não tem problema. Colocamos uma idade

fictícia caso não queira, a sua função atual, quanto tempo nessa função? Quanto tempo de profissão?

Emília: Bom, eu tenho 39, quer dizer, 38, eu vou fazer 39 na semana que vem.

00:04:21

Alessandra Silva: Nossa, parabéns antecipado.

Emília: A minha função atual é de professora da escola pública, educação básica e de formadora de professores e gestores escolares. Atuo como professora há mais de 20 anos, completo 20 anos agora e como formadora desde 2013. Então são 11 anos, são 12 anos como formadora.

Alessandra Silva: Muito bom. Quanto tempo você ficou na APM?

Emília: Quatro anos e dois meses, eu acho.

Alessandra Silva: Durante esses 4 anos, quais foram as redes que você acompanhou, que você formou?

Emília: Bom, deixa eu lembrar aqui. Foi no município que estamos analisando Retiramos o nome do município para manter em sigilo. Cita outro nome de município que excluí para garantir o sigilo.

Alessandra Silva: Certo.

Emília: Online tivemos também, outros...(faz sinal de esquecimento)

00:05:32

Alessandra Silva: Fica tranquila.

Emília: Cita nome de municípios, que mantive em sigilo

Alessandra Silva: Isso

Emília: Cita nome de municípios. (sigilo)

Alessandra Silva: Verdade

Emília: Cita nome de municípios. (sigilo). Essa é das antigas.

Alessandra Silva: Nossa.

Emília: Cita nome de municípios (sigilo)

Alessandra Silva: Nossa, Emília.

Emília: Antiga.

Alessandra Silva: Pegou lá atrás mesmo.

Emília: Foi.

Alessandra Silva: Muito bom. Vamos lá. Tem uma pergunta que eu já adiantei, sobre o período que você atuou e por quanto tempo? Fui anotando aqui também algumas coisas. Seguindo, você lembra um pouquinho do programa? Já tem quase 5 meses que você parou de atuar nele?

Emília: Isso.

00:06:32

Alessandra Silva: 5 meses. Você lembra um pouquinho do programa? Você consegue relatar o programa? Eu posso te ajudar? Tem as ações pedagógicas e de gestão.

Emília: Isso. Eu atuei mais diretamente na pedagógica, certo?

Alessandra Silva: Sim, exato.

Emília: No entanto, muitas ações pedagógicas eram norteadas por diretrizes, das ações de gestão. O programa tinha quatro objetivos estratégicos.

Alessandra Silva: Exatamente.

Emília: E as formações elas tentavam caminhar de forma que pudessem alcançar ao longo de 5 anos aqueles objetivos estratégicos, que eram....deixa eu ver se vou lembrar.

Alessandra Silva: Isso.

Emília: Nas turmas de uma mesma escola e nas escolas de uma mesma rede,

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Alfabetização na idade certa.

Alessandra Silva: Isso.

Emília: Sem evasão e recomposição da aprendizagem. Acho que é isso.

Alessandra Silva: Nossa, que memória! Frequência e evasão.

00:07:38

Emília: A memória está boa.

Alessandra Silva: Muito boa. É isso mesmo. Ainda são estes quatro que norteiam o programa até hoje.

Emília: Sim.

Alessandra Silva: Você quer complementar com mais alguma coisa?

Emília: Sim, tem outra coisa que eu achava muito interessante

Alessandra Silva: O que?

Emília: É muito do que eu acredito em relação à formação, não eram formações soltas. Havia sempre um percurso formativo. Esse percurso formativo era planejado de forma a garantir uma progressão nas aprendizagens dos professores, dos diretores e dos coordenadores ou APS. No caso desta rede, os APs são os assistentes pedagógicos, o mesmo que CP em outros lugares.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Ao longo destes 5 anos de parceria, de um ano para outro revisitávamos os conteúdos formativos e via o que precisava ser ampliado, ou que precisava ser aprofundado, o que já estava consolidado. Se tinha algo que precisava ser resgatado, revisado. Então, acho que isso era bem interessante, porque realmente é uma formação continuada mesmo.

00:08:45

Emília: Não é uma formação que tem um fim em si mesma.

Alessandra Silva: Não mesmo, você tem razão.

Emília: E outra coisa muito interessante e que eu acho que isso também é um elemento forte que traz mais robustez para o processo formativo é a cadeia formativa, que a formação dos gestores, sejam eles da equipe técnica, técnica, diretores ou coordenadores, tinha um elo que ia atrelando, ao percurso formativo de cada um deles, inclusive com o dos professores. Então, a gente via lá conteúdos que iam se desdobrando de acordo com o papel de cada um desses sujeitos, mas que tinha uma interligação entre o percurso que era pensado para

o diretor, coordenador, professor e também para a equipe técnica. Acho que isso também era um eixo de condução das ações bem satisfatório.

Alessandra Silva: Muito bom. Que legal ouvir isso. E você tocou num ponto que lá mais para frente eu vou te falar, você trouxe a questão da cadeia formativa. E eu não sei se você conhece a Fernanda Liberali, é uma professora da PUC e ela desenvolveu um conceito com o grupo de estudo dela que se chama cadeia criativa e a minha pesquisa também está baseada nela.

00:10:12

Alessandra Silva: No momento oportuno falamos um pouquinho para você ver o que acha disso também.

Emília: Está bem, Ale.

Alessandra Silva: Você acredita que as ações contribuíram para a melhoria da educação nas redes que você atuou em especial na rede a qual estamos usando como referência?

Emília: Sim, com certeza. Eu acho que o impacto na aprendizagem é uma coisa que eu pelo menos não acredito numa coisa milagrosa, que de um ano para o outro você reverta grandemente um resultado ruim, em um resultado bom. Mas eu acho que a gente ao longo do tempo vai vendo os impactos progressivos na aprendizagem, sem milagre, mas tem impacto sim.

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Progressivos. Hoje mesmo, por coincidência, eu recebi uma mensagem no meu Instagram profissional de uma professora da rede me pedindo ajuda em algumas propostas que poderiam contribuir com o desenvolvimento da fluência leitora.

Alessandra Silva: Que legal!

Emília: Isso por si só, é uma pista. Se eu pensar no professor como sujeito da aprendizagem, que ele também é. Estamos sempre aprendendo.

00:11:23

Alessandra Silva: Sem dúvidas.

Emília: Ir atrás, querer buscar informações, saber, olhar, existem práticas que desenvolvem, quais são, qual é a melhor intervenção, o que que eu faço. Como que eu faço o encadeamento na sala pensando em como essa criança aprende, como ela, por exemplo, desenvolve a fluência leitora. Então, acho que isso foi uma contribuição do programa. Acho que os professores foram aos poucos revisitando as suas próprias práticas, mas também pensando como que esse aluno aprende, sabe.

Alessandra Silva: Sei

Emília: Acho que isso também se deu muito no trabalho da gestão da escola, os diretores e os coordenadores, no sentido de garantir práticas que de fato favorecessem a aprendizagem. Fomentando no corpo docente da escola práticas realmente significativas. Eu vi muito esse movimento dos diretores. Por exemplo, o projeto Amigos leitores, Amigos Matemáticos, foram projetos didáticos, que trabalhamos por mais de um ano.

00:12:26

Emília: Na rede, acabou se tornando uma atividade para todas as escolas. Uma proposta institucional. Isso eu considero um impacto. E a gente ouvia na formação muitos relatos, víamos realmente as crianças melhorando. E eu acho que principalmente assim, um lugar que eu consigo falar do impacto mesmo foi na escola piloto.

Alessandra Silva: Foi maravilhoso.

Emília: Ali conseguimos ver em números, até em gráficos a reversão dos resultados. Houve uma melhoria na educação da rede em relação à alfabetização em língua e alfabetização matemática também.

Alessandra Silva: Lembro bem, foi sensacional.

Emília: Eu não lidei diretamente na formação dos professores de matemática, mas no trabalho com os diretores. As colegas de matemática passavam muitas coisas para gente e tínhamos que alinhar isso com os diretores. Então, eu tive um pequeno olhar sobre a área da matemática, mas também ouvíamos relatos dos diretores.

00:13:33

Emília: Mas não era fácil, era desafiador pelo fato de que no histórico da rede havia ao longo do tempo mais formações em língua portuguesa do que em matemática e eles viam a formação de matemática como uma grande oportunidade dos professores se apropriarem de uma didática mais atualizada, mais contextualizada. Então, especialmente matemática, tinha mais novidade, eu acho, até no sentido.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Em língua portuguesa tinha muitas novidades, mais do ponto de vista prático, de novas abordagens, novas práticas, mas de alguma forma as pessoas já tinham ouvido falar sobre isso, dominavam ou não, se tinham, se estavam aprofundando ou não.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Acho que aprofundando, mas já tinham ali uma noção, já tinha ouvido falar e matemática me parecia um maior distanciamento em relação a didática de língua portuguesa.

Alessandra Silva: Muito legal. Você citou na sua fala, a importância da gestão. Quando você estava dando formação para os gestores, diretores ou os assistentes pedagógicos, que era o caso lá nesta rede.

00:14:48

Alessandra Silva: Você acha que é de fato importante a participação e acompanhamento desses atores?

Emília: Sem dúvidas. Eu acho que inclusive nesta rede havia uma articulação muito grande da equipe técnica com os diretores de cada unidade escolar. E desses diretores com os coordenadores, me parecia que eles tinham maior clareza, cada um dos seus papéis incorporado no seu fazer profissional esse trabalho coletivo. Isso com certeza tinha um impacto maior, enquanto que em outras redes que o programa também atendia, a gente via assim que os nem sempre os diretores ou os coordenadores já tinham clareza do seu papel e principalmente do ponto de vista pedagógico. Então, por exemplo, um ponto marcante que a gente sempre conversava no grupo de formadores era que eles, os diretores, todos eram da rede, foram professores da rede e assim sucessivamente.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Não são diretores por indicação da secretaria, mas designação ao cargo de diretor. Mas todos eles eram pedagogos e isso faz muita diferença.

00:16:08

Emília: Então, tinham atuado com as séries dos anos iniciais e conheciam bem a rede.

Alessandra Silva: Certo.

Emília: Me parecia que eles tinham muita clareza do seu papel e muita clareza de que o diretor não é só um cargo administrativo, que é uma gestão pedagógica, que ele tem que ter um olhar para o pedagógico, enquanto que outras redes isso não era tão claro. E isso tinha ali também uma situação dentro da equipe gestora da escola que, no meu ponto de vista, favorecia a aprendizagem das crianças, porque o diretor tinha experiência. Claro que tinham diretores novos na função que estavam se formando, mas eram acompanhados mais de perto pela SME.

Alessandra Silva: Eram mesmo, acompanhei um pouco deste processo.

Emília: Muitos tinham clareza de que eles tinham que ter uma articulação da sua rotina com a rotina do coordenador, que precisavam desse alinhamento, e até às vezes de um direcionamento. Olha, esse ano eu quero que foque em tal coisa e o coordenador também conseguir ali ter alguém, algum respaldo das ações pedagógicas.

Alessandra Silva: Sim, fundamental.

Emília: Assim, essa clareza de qual é o papel do diretor, qual é o papel do coordenador, facilitava com que o coordenador de fato não ficasse só apagando incêndio ali na escola, resolvendo problema com mãe e outras coisas que acontecem em qualquer escola.

00:17:29

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Mas também atuasse pedagogicamente, inclusive era até engraçado, mas eles falavam assim: "Poxa, eu queria conseguir colocar mais em prática o que a gente discute aqui na formação, porque no dia a dia a rotina da escola é muito dinâmica, muito pesada, mas não consigo.

Alessandra Silva: Eles têm a razão deles, é intensa.

Emília: Muito intensa. E claro, uma criança se machucou, você para o que está fazendo e vai socorrer. Uma criança brigou, a professora pediu um socorro, tem uma série de questões no cotidiano escolar, mas eu que estava de fora, ao menos no discurso, eu via que eles estavam mais incorporados nas questões da gestão pedagógica. O quanto eles conseguiam efetivamente colocar em prática. Eu acho que é uma coisa que eu não consegui observar tanto porque não atuei diretamente na escola, apenas nas formações.

Alessandra Silva: Claro.

00:18:22

Emília: Pelos relatos, eu tinha pistas de que eles nem sempre conseguiam efetivamente colocar aquilo em prática, mas pelo menos ele já tinha uma sensibilização, um olhar voltado para o pedagógico, desde a organização dos espaços, da rotina. Eles inclusive falavam: "Nossa, estamos aprendendo muito sobre isso aqui na formação. Por exemplo, uma questão simples até, mas organizar os espaços da escola como de fato espaços de aprendizagem. Eu me lembro das pautas, a gente analisou imagens de diversos espaços escolares, e o que de fato favorecia, porque tem coisas que acabam se organizando ali, porque sempre foi assim e nem sempre param para pensar se isso está favorecendo a aprendizagem ou não.

Alessandra Silva: Verdade.

Emília: Eu ouvi vários relatos deles falando: "Poxa, agora estou de olho nos murais da escola para ver se realmente estão comunicando o que as crianças estão aprendendo. Poxa, eu vou na sala, faço a ronda pedagógica e fico de olho se está sempre só enfileirado ou se tem momentos em grupo, se tem momentos em dupla".

00:19:27

Emília: Acho que a formação contribuiu também nesse olhar, mas sem dúvida é importante e quando há esse alinhamento da gestão com a sala de aula, eu acho que isso potencializa muito a aprendizagem das crianças.

Alessandra Silva: Com certeza! Temos uma percepção muito parecida, assim, eu no lugar de gestão, eu que acompanho essa parte junto com a equipe técnica, mas a minha formação é de formadora. Então eu acabo tendo a visão dos dois lados. E é muito bom ouvir você e ver o avanço. Saber que você ouviu por parte deles, inclusive o que eles traziam para você é riquíssimo.

Emília: Sim, com certeza.

Alessandra Silva: Muito bom.

Emília: E é um pouco do nosso papel também. Quando a gente ganha a confiança do grupo, eles contam muitas coisas. Eles se abrem até com coisas que normalmente ficariam um pouco mais retraídos. E quando ganham essa confiança, eles colocam até para a gente no sentido, por favor, me ajuda.

00:20:35

Alessandra Silva: É mais ou menos isso mesmo.

Emília: É exatamente, isso.

Alessandra Silva: Entre as diversas ações realizadas na rede, que você relatou algumas aqui agora, qual delas você julga ser a de maior importância? E aí eu estou falando de formação, de acompanhamento escolar e enfim, daquelas coisas que a gente colocava como fundamental para que o gestor, a equipe técnica desenvolvesse com os seus gestores e os gestores com os seus professores, sabe? Pensando nessa cadeia.

Emília: Eu acho que uma coisa imprescindível é a análise dos indicadores de aprendizagem das crianças.

Alessandra Silva: Boa!

Emília: Então, falando sobre isso, eu gostaria de citar a Escola Piloto.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Os dados muitas vezes estão lá no sistema, nas planilhas, a APM tinha várias planilhas que sugeria para a rede. Tinha também as planilhas das avaliações externas do CAED, do SAEB, do Saresp, etc.

Alessandra Silva: Sim

00:21:43

Emília: Enfim, mas nem sempre havia olhos para ver quem são essas crianças, onde elas estão, quais que estão aprendendo, quais que não estão. Então você

olhava muito para o IDEB. O IDEB da rede é X, o IDEB da minha escola é X, alcancei a meta, não alcancei. Eu acho que olhar para esses indicadores e destrinchar quem são os alunos, suas potencialidades e fragilidades, porque atrás de cada número ali são pessoas, são crianças.

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Onde elas estão, quem é que está indo, quem é que não está indo, por que não está indo? E isso não dá para ver, por exemplo, só no resultado do IDEB. É preciso cruzar dados, cruzar informações, mas eles tinham planilhas de acompanhamento, que dava para saber quem eram as crianças, por exemplo, que no meio do ano ainda tinha uma escrita pré-silábica, que para nós seria algo muito elementar, que já não era para estar acontecendo. Eles conseguiam localizar quem são essas crianças. E aí, novamente eu gostaria de citar a escola piloto.

00:22:43

Emília: Porque quando a gente chegou na escola, nos debruçamos mais a fundo sobre os dados daquela unidade, percebemos que havia um padrão de 25% de crianças do segundo ao quinto ano, que ficavam para trás.

Alessandra Silva: Nossa! Somente acompanhando dados que conseguimos enxergar certas coisas.

Emília: Isso, não é aleatório, esse padrão se reproduzia. E a equipe técnica não tinha percebido isso. Me refiro a pessoa da equipe técnica que apoiava a escola.

Alessandra Silva: Entendo.

Emília: A equipe gestora da escola não tinha percebido.

Alessandra Silva: Hum, com tom de preocupação.

Emília: O nosso trabalho inclusive foi esse de ajudá-los a olhar para isso, cruzar essas informações e pensar a partir disso, então o que que eu faço lá na sala de aula? E a ação sugerida foi o reagrupamento. Mas olhar para os indicadores, eu

acho que foi um primeiro passo muito importante, porque você não consegue tomar decisões pedagógicas e traçar um planejamento estratégico, sem olhar para isso.

00:23:46

Alessandra Silva: soou algum barulho

Emília: Nem para a escola, nem para a rede, nem para a sua própria sala, se você não tem indicadores, você está no escuro. Então, acho que a análise dos indicadores foi uma ação bem importante que foi trabalhada em diversos momentos com a equipe técnica, com diretor, com coordenador, em alguns momentos com professor. Acho que o reagrupamento também em especial nesta rede que se tornou uma ação também institucional. Foi instituído o reagrupamento como uma intervenção nos casos de uma estratégia na verdade, para recomposição da aprendizagem, o reagrupamento que a gente trabalhou lá foi aquele de agrupar as crianças por hipótese de escritas próximas e não assim de categorizar. Uma turma só, não misturava, mas hipóteses de escritas próximas. E essa criança ela não era tirada da sua sala referência, ela permanecia. Então, se ela era do segundo ano, ela permanecia no segundo ano. Lá era do quarto ano e que tinha a gente lá tinha, por exemplo, crianças quarto, quinto ano que não estavam alfabetizadas.

00:24:54

Alessandra Silva: O que mais?

Emília: Liam com autonomia. Ela permanecia naquele ano, no entanto, duas vezes na semana ela ia para um outro grupo durante 1 hora, 2 horas aula. Isso variava um pouco de escola para escola. Na escola piloto era uma hora.

Alessandra Silva: Certo.

Emília: Duas vezes na semana, fazer atividades de leitura ou de escrita com foco naquela necessidade de aprendizagem que ela tinha.

Alessandra Silva: O que mais?

Emília: Isso eu acho que também foi de extrema importância porque a gente começou a ver uma melhora nos resultados, os diretores começavam a relatar: "Agora parece que a criança está indo." Mas também só essa intervenção sozinha, isolada não é suficiente.

Alessandra Silva: Concordo.

Emília: Assim, já era mais uma um olhar pelo menos de identificar quem são essas crianças e o que a escola está fazendo por elas, o que a rede está fazendo por elas?

Alessandra Silva: Ou...

Emília: Que....

Alessandra Silva: O que podemos fazer por elas? Porque você ter essa análise, você identificar esses pontos que você trouxe, que foi uma descoberta tanto para a equipe técnica quanto para a equipe gestora da escola, traz um lugar de desconforto, no sentido de poxa, não acredito que isso aqui está acontecendo, nós não vimos, a gente precisa estar mais atenta nisso e precisamos desenvolver ações para resolver isso.

00:26:21

Alessandra Silva: Então, isso é fundamental. Concordo. E não ficar pensando só no IDEB, que é um indicador importantíssimo, mas ele é bienal. E a gente tem aí trabalhos constantes dentro de cada unidade escolar que precisam ser acompanhados e retirado indicadores que nos mostram lugares de que, bom está dando tudo certo; ou, poxa, a gente precisa melhorar aqui nesse ponto.

Emília: O IDEB, por exemplo, para o diretor escolar, claro que é um indicador importantíssimo.

Alessandra Silva: Sem dúvidas.

Emília: Resolve o problema do aluno naquele ano, até porque ele faz lá no final do ano, outubro mais ou menos. E é no 5º ano, nono ano. Naquela rede, eles não tinham o nono ano. Era só até o quinto.

Alessandra Silva: Só

Emília: Agora, aquelas crianças de segundo, terceiro, quarto que estão ficando para trás, elas não podem esperar aparecer essa criança lá no IDEB para dizer que tem tantos pôr no nível inadequado.

00:27:26

Alessandra Silva: Exatamente, o aluno está indo embora.

Emília: Exato. Ali ele já tem muito pouco. Então eu acho que essa coisa de cruzando os dados e não é uma questão é porque isso na educação de um modo geral, principalmente na educação pública, ao meu ver assim, na minha opinião.

Alessandra Silva: Está bem

Emília: Um certo é ruído, diria, porque é claro que os indicadores também estão atrelados a políticas públicas que envolvem verba, envolve uma série de decisões na esfera pública. E isso às vezes para quem está no chão da escola fica como uma pressão, porque eu tenho que melhorar, porque isso interfere na verba e tal. Mas acima de tudo, a gente tem que lembrar da função social da escola que está na lei. E a lei nos diz que a gente tem ali a BNCC com peso de lei, quantos direitos de aprendizagem as crianças têm ali instituído, você tem que assegurar como instituição, como escola.

Alessandra Silva: Exato.

00:28:29

Emília: Mas eu acho que também tem isso de olhar para os indicadores, não com esse ruído, aí a pressão não sei quê do cenário econômico internacional, nacional, mas olhar de fato para os indicadores, com uma visão pedagógica,

quem são essas crianças, onde elas estão e o que a gente pode fazer agora aqui. A partir disso, que que se faz?

Alessandra Silva: Boa.

Emília: Na esfera pública, precisa desses números, desses indicadores para tomar decisões de larga escala, mas na escola, na sala de aula também. E eu acho que isso que ainda não tinha um olhar, sabe, de quase que transcrever o que aqueles dados estão falando.

Alessandra Silva: Exato. Porque se você consegue ter esse olhar dentro da sala de aula, quando chega uma avaliação de larga escala, muitos dos problemas que às vezes são descobertos só lá, já estão sendo resolvidos na sala, que é o lugar de resolução de problemas, vamos dizer assim. O que está sendo apontado no IDEB é algo que mostra fragilidades e potencialidades da sala de aula.

Emília: Sim. E eu acho que uma coisa importante também é o olhar da gestão.

00:29:48

Emília: Tornar essa situação da aprendizagem ou da não aprendizagem é algo coletivo. Então, se o diretor faz uma abordagem de que o IDEB foi bom ou foi ruim, parabéns ou que pena para a professora do 5º ano não compartilha essa corresponsabilidade do grupo, porque aquele resultado não é do 5º ano.

Alessandra Silva: Não, é de todos os professores anteriores.

Emília: Exatamente. Então, é, essa coisa do reagrupamento, por exemplo, vai compartilhando a responsabilidade de um aluno e da escola. A gente tem que fazer ele aprender como? Onde? De que forma? É uma decisão, claro que da professora que está com ele esse ano, mas também do coletivo.

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Eu acho que isso também é foi um desdobramento dessas ações de análise indicadores, da própria formação, do reagrupamento, porque no

reagrupamento muitas vezes naquele momento ali que eu estava com um outro grupo que não era da minha sala referência, eu pegava crianças que não são meus alunos.

00:30:50

Alessandra Silva: Certo

Emília: São meus alunos? Sim, são porque são alunos da escola.

Alessandra Silva: Todos os alunos são nossos, vamos dizer assim.

Emília: Sim

Alessandra Silva: A responsabilidade é de todos no quesito aprendizagem. Não estou falando dos cuidados que... quanto a cuidados o professor é responsável por aquele grupo que está ali dentro da sala com ele. Mas a aprendizagem, se você deixar algum aluno seu com alguma dificuldade, você é corresponsável com os demais anos que ele vai para a frente. Não tem como.

Emília: Isso passa pela gestão, porque quem tem esse olhar do todo é a gestão. Então eu lembro, por exemplo, quando a gente foi organizar o reagrupamento lá na escola piloto. A gente não conhecia, os professores, conheci alguns que estavam na formação, mas não a fundo. E a gente perguntava quem é a melhor professora que é alfabetizadora que tem aqui. Que tem que ficar lá com os pré-silábicos, com as crianças com escrita silábica, que são as que estão mais precisando nesse momento.

00:31:49

Emília: E eles sabiam, isso era bem legal, eles sabiam dizer: "Aí, tal professora, olha, ela tem esse perfil acolhedor, ela que isso, uma questão de gestão de pessoas ali, essa daqui tinha uma professora que estava no quinto ano, que elas sugeriram, por exemplo, de pegar as crianças que estavam mais para trás. Falou: "Poxa, mas a professora do quinto". Aí elas falaram, mas ela tem, ela está

no quinto agora, mas ela é boa alfabetizadora, ela tem um perfil acolhedor, ela abraça a causa e tudo. Acho que vai dar certo. E realmente deu super certo.

Alessandra Silva: Que bom,

Emília: Gestão de pessoas é importante também.

Alessandra Silva: Que bom. Nossa, o trabalho na escola piloto foi sensacional.

Emília: Foi muito legal!

00:32:35

Alessandra Silva: O principal objetivo é a melhoria da educação para os estudantes do município. Isso é indiscutível! Você acredita que o programa de redes municipais causa impacto na aprendizagem dos estudantes? Você já respondeu de diversas formas, mas se você quiser dar algum outro parâmetro, fica à vontade.

Emília: Sim, porque quando você qualifica a ação do gestor, e ação do professor, a tendência é que isso reverbere na aprendizagem dos estudantes. No entanto, o tempo da formação.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Tempo da escola é outro. Então, não é uma coisa tão automática assim. Ele foi lá para a formação, aprendeu tal coisa, automaticamente ele aplica isso na escola ou na sala e automaticamente o aluno aprende. Não é tão simples assim, leva um tempo,

Alessandra Silva: Com certeza.

Emília: Mas gera um impacto na gestão da secretaria, nessa articulação de ações. Então, acaba todo mundo falando a mesma língua, pensando no mesmo sujeito, articulando ações, pensando coletivamente.

00:33:50

Emília: Então, tudo isso favorece a qualificação da educação, quanto mais qualificada, mais as crianças aprendem.

Alessandra Silva: Sem dúvidas. Por isso, que o programa ele não é de curto prazo. Ele é um programa de longo prazo, exatamente por isso, porque as mudanças elas são graduais e o impacto e transformação ali, pensando em nota, em aprendizagem, é a longo prazo. Nada é milagre, como você trouxe. Não é toma aqui, transformou ali. Não é assim. É aos poucos que acontece essa mudança.

Emília: É, nem sempre isso era compreendido. Eu tenho que dizer. Um exemplo, é que em alguns momentos a gente recebeu questionamento dos professores: "Ah, mas de novo leitura colaborativa? De novo vai falar sobre leitura por indícios." E sim, era uma decisão consciente, falar novamente.

00:34:49

Emília: Por quê? Mas é igualzinho, foi falado no passado. São para os mesmos professores? Às vezes sim, às vezes não. O grupo nunca era o mesmo, sempre tinha professor que era novo no programa. E mesmo aqueles que ficaram mais de um ano no programa, na formação em si, os professores, eu me refiro, ou os coordenadores.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: E nas leituras colaborativas, por exemplo, nunca era a mesma leitura, eram gêneros diferentes, eram com níveis de complexidade diferentes. Então, tudo isso a gente vai vendo que é o que você falou, por não ser a curto prazo, você consegue ir aprofundando e aí de fato assegurar algum impacto na aprendizagem.

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Eu nem sei se era compreendido, mas eu acho que era uma decisão ajustada, sabe?

Alessandra Silva: Sei. Às vezes você está ali na vivência, você não vai dar valor hoje, mas lá na frente quando se vê alguns resultados, você vai entender o que foi falado tantas vezes durante uma formação.

00:35:53

Emília: Sim. Inclusive nos indicadores do ano passado que a gente analisou com eles, a gente pelo menos analisamos com os diretores. Mas acredito que na equipe técnica também eles viram um impacto. Não em todos os eixos da língua, mas em leitura teve um impacto interessante, uma melhora no indicador e os diretores falavam: "Ah, mas a gente vê realmente que eles têm se esforçado, os professores, estão articulados. Acho que isso também ao longo, a médio prazo se configura em números, em dados estatísticos, mas, às vezes no cotidiano assim você não para de se dar conta dessa potência que estava acontecendo.

Alessandra Silva: Exatamente isso mesmo. Aí eu volto naquele termo que a gente tinha falado lá no começo. Citou a cadeia formativa, que é esse conhecimento passando de, vamos dizer assim, de ator para ator, ator educacional, a gente está se referindo aqui. Você conhece alguma coisa sobre a cadeia criativa?

Emília: Não, não conheço esse termo. Para mim é novo.

00:37:09

Emília: Eu infiro que deva ter aí algum sentido de encadeamento, de articulação, mas não conheço não.

Alessandra Silva: É isso mesmo. Então, como eu estava te falando, o meu mestrado é na PUC, em formação de formadores. Lá a gente tem a professora Fernanda Liberali, ela trabalha com aprendizagens de diversas didáticas, ela desenvolveu esse termo junto com um grupo de alunos dela e vem, vamos dizer assim, divulgando e falando sobre isso. E a cadeia criativa, ela vai muito de encontro com as questões da cadeia formativa, porque um passa conhecimento para o outro. A cadeia criativa, além dela passar o conhecimento de um para o outro, ela destaca a importância de redes colaborativas. Então, dentro da escola,

você falou lá do professor alfabetizador, ele nunca está sozinho. Existiu um grupo de professores alfabetizadores que desenvolveram trabalho juntos, porque a interação entre as pessoas gera uma troca de ideias, impulsiona a criatividade, porque uma cabeça só pensando não pensa tão bem quanto duas pessoas. Quando vocês faziam, elaboravam os percursos formativos, vocês estavam sempre em grupo, não estavam?

00:38:44

Alessandra Silva: Existia ali um tema aonde vocês debatiam, discutiam e chegavam a um consenso. Mas eu tenho certeza que para chegar naquele consenso, muita coisa, muita troca de ideia ali acontecia até se chegar numa construção, não era isso?

Emília: Com certeza.

Alessandra Silva: E aí gera inovação, porque às vezes se tem uma concepção de um texto diferente que a outra teve. Por exemplo, vamos ler Branca de Neve. Você vai ter uma interpretação de Branca de Neve, eu vou ter outra interpretação. Que atividades intencionais a gente pode desenvolver com a leitura da Branca de Neve para potencializar a aprendizagem do meu aluno? Então essa troca, essa rede colaborativa, ela gera um movimento contínuo de criação, porque ela defende que o conhecimento ele se transforma cada vez que ele é transmitido de uma pessoa para outra, entendeu? Então, com certeza, você aprendeu algo lá com os seus professores, você transformou para a realidade da rede aonde você estava formando ali, transformou para um público específico, porque você não falava do mesmo jeito com os diretores, com os coordenadores e com os professores.

Emília: Não.

00:40:10

Emília: Meu grupo era, por exemplo, eu tive mais de uma turma de quinto ano, de professores do quinto ano, mais de uma turma de professores do segundo ano, nunca era igual, nunca era. A pauta era a mesma. O conteúdo formativo era o mesmo, os objetivos eram os mesmos, as estratégias formativas eram as mesmas. Para aquele encontro, mas o desdobramento, as discussões nunca era igual. Tanto é que os relatórios que a gente fazia após o encontro ficava muito claro isso. Com esse grupo eu cheguei até tal ponto, esse aqui falou tal coisa. Então, as discussões em si eram múltiplas.

Alessandra Silva: Exato. E é isso que a cadeia criativa apresenta. Que a transformação do conhecimento de um indivíduo para o outro. Então, cada um transforma de acordo com o seu contexto, com a sua realidade e com o público, com aqueles que eles vão lá, porque o professor aprende algo para fazer com o aluno e quando ele vai fazer com o aluno, ele vai transformar de acordo com a realidade que ele tem ali naquele momento na sala de aula ou com cada aluno especificamente que ele estiver tratando.

00:41:19

Alessandra Silva: Tudo bem? Entendeu sobre a cadeia criativa?

Emília: Entendi. Eu até anotei aqui para depois pesquisar sobre isso. Muito interessante.

Alessandra Silva: Brincamos que ela tem uma Bíblia, é um livro gigantesco sobre o assunto.

Emília: Ah, é.

Alessandra Silva: Que fala sobre a cadeia criativa e ela explica muito bem o conceito. E depois no final do livro tem aquelas colaborações dos alunos dela, inclusive temos uma colega de trabalho que participou da escrita deste livro. Ela foi aluna dessa professora.

Emília: Entendi. Que legal.

Alessandra Silva: Então é bem legal. Eu recomendo.

00:42:06

Alessandra Silva: com essa explicação que eu fiz sobre a cadeia criativa, e falando, pensando também na cadeia formativa que você citou, você acha que é possível adaptar ou transformar as ações do programa para a realidade do município? Por exemplo, tudo que a gente levava ali para rede, você acha que eles transformavam para a realidade dele? Sim. Não. Por quê? Como?

Emília: Acho que eles transformaram, e nós também. Por exemplo, toda a primeira rodada formativa a gente fazia uma sondagem de expectativas naquele município daquele grupo. Então, eu estava trabalhando com professores de quinto ano. Aqui a gente fazia uma sondagem assim, qual é a sua expectativa para o 5º ano. O que você acha que a formação pode contribuir com o seu trabalho do quinto ano? E mediante ao que os municípios apresentavam, a gente fazia adequações ao percurso formativo? Claro que não, integralmente, porque o percurso estava estabelecido, mas ajustes no sentido assim do que eles falaram, o que aqui do percurso a gente tem que dar mais tinta ou que precisa é aprofundar com esse município eu consigo é trazer um nível de aprofundamento maior, com outro agora eu vou só introduzir esse conteúdo.

00:43:30

Emília: Então isso era calibrado de acordo com a realidade de cada município. E acho que eles também faziam isso em várias esferas. Então, por exemplo, a gente citou aqui as planilhas de acompanhamento, os instrumentos de acompanhamento pedagógico. Em um outro município, eles já tinham muitas planilhas e algumas eles preferiam usar as do próprio município. Inclusive, isso sempre foi ali um ponto de conflito.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Porque às vezes na visão deles estava investigando as mesmas coisas e na nossa visão nem sempre a gente enxergava assim. Então a gente tinha que também argumentar e falar: "Olha, mas essa aqui, veja, você está perguntando

isso, pedindo para o professor olhar para isso e a nossa está pedindo para olhar para aquilo. Então será que realmente é a mesma coisa? " Mas outras eram muito próximas. Uma outra questão em relação ao recurso didático, ao material didático que cada município usava. Então, a gente trabalhava muito com sequências didáticas, com projetos didáticos.

00:44:32

Emília: Nós tínhamos uma preocupação porque era um pedido da rede, e de muitas redes, não era a situação em várias redes.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: E às vezes os professores olhavam aquele projeto como algo a mais. Puxa, eu já tenho três livros adotados no município. Três materiais ou uma apostila, um livro. E aí, mais uma coisa que eu tenho que dar conta e não as muitas vezes os conteúdos de ensino que estavam ali no projeto ou na sequência didática, estava no livro didático também.

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Qual era o nosso trabalho? Pegar o livro da rede e falar assim: "Olha, aqui a gente está, sei lá, trabalhando fotolegendas. Como que o livro didático trabalha? O seu livro didático, da editora X é assim, olha quais atividades tem de fotolegendas. Vamos analisar. Elas são suficientes para o aluno desenvolver essa habilidade de produzir uma fotolegenda, ou lê-las?

00:45:30

Emília: E a muitas vezes eles falam: "Não, imagina, porque tem duas atividades no livro sobre isso. O aluno precisaria muito". Então, na verdade, a sequência que a gente está apresentando aqui, ela é uma possibilidade de você aprofundar esse trabalho.

Alessandra Silva: Aproveitar.

Emília: Na prova, caía na prova lá uma questão de foto legenda. Aí os professores falam: "Poxa, depois que eu fiz a sequência didática, os meus alunos foram melhores na prova, porque eram as mesmas questões, na prova de entrada, de saída e a do meio do ano.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Eles viam: "Poxa, realmente aprofundou o que estava no livro". Então, eu posso, olha, quase que afirmar com toda a certeza que as ações do programa eram as mesmas, mas os desdobramentos delas tinham uma certa personalização para cada município. O que para nós formadores às vezes era bem desafiador, porque embora a gente tivesse a mesma pauta, a gente tinha que fazer, a gente chamava até de pauta mãe.

00:46:27

Emília: Pautas do município, porque a gente tinha que realinhar aquela pauta que a gente pensou para a realidade daquele município, porque não era a mesma.

Alessandra Silva: Não, não é.

Emília: trabalhando com os mesmos grupos. Às vezes a gente tinha vai quinto ano em mais de uma turma, segundo ano em mais de um município, mas não era as mesmas necessidades, porque os percursos das redes são diferentes. A maturidade da rede, o tanto que aquela rede já investiu na formação daqueles professores. Existiam redes que tinham muitos professores ingressantes na carreira, outras já não, professores mais experientes.

Alessandra Silva: Totalmente diferentes.

Emília: Eu não acho nem só que é possível trânsito, mas acho que é necessário, porque senão é uma, a gente vai para uma concepção de que todo mundo aprende igual, que eu deposito o conteúdo igual na cabecinha de cada um e não é por aí.

00:47:21

Alessandra Silva: Não é, não é. Concordo plenamente com você. Se não tiver transformação, você não vai conseguir atingir a necessidade e conseqüentemente a aprendizagem. Porque se você apresentar de um jeito que não seja significativo para aquele contexto, não vai ter, não vai ser funcional.

Emília: Sim. Por outro lado, Alê, ter essa adaptação não significa, não ter um plano.

Alessandra Silva: Não.

Emília: Assim, trabalhando com professor, educadores em geral, professor, diretor, é um público muito crítico. E que bom que é assim, eu valorizo isso porque às vezes a gente chegava na rede quando era uma rede nova e eles falam: "Ah, não, mas muda tal coisa, mas faz tal coisa, mas faz desse jeito?" Não, mas isso a gente aqui faz diferente e funcionou. Vamos tentar aqui. Se no meio do caminho você a gente vê, olha aqui não está funcionando, a gente faz ajustes, mas a gente tinha um plano e em poucos meses eles percebiam isso. Eles falam assim: "Nossa, o pessoal da APM sabe o que está fazendo. "

00:48:27

Emília: Tinha questionamentos que eu acho que faz parte do jogo, tinha pedidos de adaptação, mas tinha um plano que às vezes é confuso. A gente também falava, a gente não pode conceder tudo, porque senão a gente não sabe para onde a gente tá indo. E a gente veio com programa instituído que já foi testado.

Alessandra Silva: Exato. Ter um plano, ter um programa mostra que você sabe o que você está fazendo e que você tem um direcionamento. Porque senão você vai ficar fazendo aqueles caminhos de zigue-zague, mas sem uma estratégia pouco funcional.

Emília: E uma coisa que ajudou muito foi quando foi publicado aquele guia, sabe, do programa de redes, tinham premissas, eixos de trabalho, então a gente tinha

um respaldo maior que a gente falava assim: "Olha, mas o nosso programa tem um guia, vamos ver o que que fala sobre isso lá no guia".

00:49:20

Emília: O guia diz isso e esse guia tinha uma fundamentação teórica. Nada da cabeça da equipe do programa. E aí fala: "Poxa, então eles sabem que foi pensado isso, não é uma coisa que está inventando agora, porque é um machismo, não tinha um olhar coeso.

Alessandra Silva: Exatamente. Bom, é basicamente isso. Eu queria saber se além dessas perguntas que eu fiz para você, que eu coloquei aqui, se você sentiu falta de alguma coisa e gostaria de contribuir com algo mais?

Emília: Não, não senti falta, mas eu gostaria de ressaltar um ponto, Ale, que eu acho que a grande contribuição está na continuidade das ações. Então assim, está até falando agora sobre a questão da adaptação.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Mas eu acho que o programa ia dando muito certo quando a gente, mesmo que ainda não tinha alcançado todos os resultados que queríamos, a gente mantinha, tinha uma regularidade nas ações, tinha uma constância, tinha uma consistência.

00:50:26

Emília: Porque na educação as coisas são a médio prazo. Então, é, claro que ajustes de rotas são eh, fazem parte do jogo e são essenciais, mas mudar a rota toda hora também não é legal, porque a gente não consegue efetivamente ver as evidências do que está funcionando ou não. Então, uma coisa que eu queria ressaltar que eu acho que não é uma característica deste programa, eu acho que é de qualquer eh que venha aí pensar na qualificação das práticas pedagógicas, potencializar as aprendizagens, é a constância daquelas ações é durante um período. Mas essa constância também tão rígida com esse

pensamento estratégico, com esse monitoramento, com essa disponibilidade de estar sempre ali de olho no que está dando certo, no que precisa calibrar, mas também sem mudar a regra do jogo a toda hora.

Alessandra Silva: Você me traz à mente uma outra pergunta que eu não fiz aqui.

00:51:28

Alessandra Silva: Você mudaria alguma coisa no programa?

Emília: Eu acho que ele, ele por si só mudou. Eu manteria coisas da primeira, eu vivi acho que duas versões. Quando eu cheguei, na verdade no programa, não havia um programa, havia ali uma tentativa de oferecer, foi na pandemia, tinha aquele sufoco, as escolas todas, as redes precisando de apoio. Então, num primeiro momento, o trabalho era muito em ajudar os professores a pensar é no ensino remoto, como adaptar o uso do livro no ensino remoto. Na época era o aprender sempre quando eu entrei.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: Como adapta, porque seria muito da interação das crianças, de atividades práticas, que é muito da faixa etária também, do concreto e agora está todo mundo online, cada um na sua casa, como que faz essa adaptação.

Alessandra Silva: Exato.

Emília: Então teve esse momento. Aí depois de fato se construiu um programa com esses objetivos estratégicos, com as premissas, enfim. E aí eu acho que eu vivi uma terceira fase, eu diria.

00:52:35

Emília: Mas aí ou segunda dentro de um programa mesmo, que foi de mudar alguns valores, mudar alguns encaminhamentos. E eu acho que eu talvez manteria alguns, não no sentido assim de rigorosidade, de não refletir

criticamente sobre eles, mas eu acho que talvez eu mantivesse algumas dessas ações. Sim.

Alessandra Silva: Quais?

Emília: Por exemplo, esse olhar da alfabetização de uma forma mais reflexiva, mais contextualizada, entendendo que a uma pessoa alfabetizada não é só aquela que domina o sistema de escrita, porque isso não é, ainda mais no mundo de hoje altamente tecnológico.

Alessandra Silva: Sim.

Emília: As culturas do escrito cada vez mais múltiplas. Então, considerar um aluno alfabetizado porque lê, escreve ali, o básico, não é plenamente alfabetizado. Então eu preciso olhar para a alfabetização como a situação de estar dando autonomia para aquela criança que é um sujeito, que é um cidadão, se comunicar por meio da língua, seja ela escrita, oral, seja por meio da leitura, mas trazer esse aspecto da comunicação do contexto comunicativo. Acho que isso não pode perder. Esse, por exemplo, eu acho que ao longo do tempo se perdendo um pouco, porque a gente... uma questão também que é no Brasil.

00:53:50

Emília: Pressão das políticas públicas, das provas institucionais que hoje estão muito voltadas, por exemplo, para aferir coisas que são mais sistemáticas, como por exemplo a fluência leitora, como que ele lê. Mas eu não posso perder de vista como ele compreende, porque ler é compreender. Então esse olhar que às vezes assim é está muito só no sistema, eu acho que é perigoso. E aí eu acho que no começo a gente tinha um olhar para alfabetização mais contextualizada, que eu acho que dialoga melhor com a sociedade que a gente vive hoje.

Alessandra Silva: Sem dúvidas, eu concordo. E eu acho que sorte é dos seus alunos em ter você como professora, sejam os seus alunos crianças, sejam seus alunos professores.

00:54:53

Alessandra Silva: Que sorte a deles!

Emília: Obrigada.

Alessandra Silva: encontrado uma pessoa como você no caminho deles, que tem essa concepção tão maravilhosa da aprendizagem, que não é aquela coisa engessada, porque tem gente que tem uma concepção e aquela coisa engessada, só faço assim, não saio disso aqui e acabou. E não é dessa forma. A gente tem que entender o contexto e em algumas situações a gente tem que mudar. E tem coisas que não tão certo para o que a gente vai mudar. Tem valores, que a gente precisa permanecer, que é o que você traz aí. Agora, a mudança ela é necessária, ela é importante, mas a gente também tem valores, a gente tem ali um objetivo, um perfil, um caminho para seguir. Então, que sorte aí das pessoas que estão sendo cuidadas e acompanhadas por você nesse processo de aprendizagem que, como você disse, não só as crianças, mas os professores também estão aprendendo com você. Então, obrigada, obrigada

Emília: Eu aprendi com eles também, porque a gente se forma formador na ação de formador. Eu aprendi muito na parceria. Eu sou muito grata porque tive a oportunidade de trabalhar com gente muito boa, muito boa, que também me qualificou indiretamente. A gente aprende com os pares também e essa interação com diversas redes e tal, eu atuava muito aqui no litoral de São Paulo, que é onde eu moro. Então, a oportunidade de poder sair do eixo litoral para outros municípios grandes.

00:56:05

Alessandra Silva: foi uma experiência ótima?

Emília: Foi, foi muito bom.

Alessandra Silva: Que bom. Obrigada mesmo. Contribuiu absurdamente. Na hora que eu estiver escrevendo, se eu tiver alguma dúvida, eu te pergunto. Mas acho que foi super clara. A única coisa que eu acho que vai ficar pendente com você é que eu tenho um termo de consentimento livre, de entrevista.

00:57:01

Alessandra Silva: Talvez tenha que assinar, estou vendo com a faculdade, se eu posso fazer via Docsign por conta da distância. Se eu não puder fazer, como eu tenho ido para sua cidade com uma certa frequência, porque é a rede que eu atuo hoje, eu vejo com você, combino, deixo na sua casa e depois você me manda uma foto, não sei, a gente vai conversando.

Emília: Se você quiser me mandar Alê, eu assino e a gente combina de eu te entregar quando você tiver por aqui também. Pode ser, se você precisar.

Alessandra Silva: é, foi o que eu pensei. Eu posso te mandar, não sei se você tem a impressora, não sei, a gente aí a gente combina, você deixa em algum lugar também, caso você esteja trabalhando, a gente dá um jeito de assinar.

00:57:57

Alessandra Silva: E se for via Docsign é muito mais fácil.

Emília: Sim.

Alessandra Silva: fica ali, eu coloco na rede, você assina, mas eu não sei se a faculdade vai aceitar dessa forma. Eu já perguntei, mas eu ainda não tive retorno.

Emília: Está bem.

Alessandra Silva: eu te passo. Pode ser?

Emília: Pode sim. Ou pela senha gov também, se que tem a questão de você autenticar, na senha do site do gov, mas o que for melhor para você.

Alessandra Silva: Está bem. Não tenho palavras para te agradecer. Não tenho palavras mesmo.

Emília: É um prazer.

Alessandra Silva: depois eu precise de alguns dados seus, tipo nome completo, endereço, telefone, e-mail, sabe? Só para constar ali nesse termo de consentimento aí, o que... os dados que eu precisar, eu te passo e aí a gente compartilha uma com a outra, está bom,

Emília: Combinado, Alê. Fechado.

Alessandra Silva: Muito obrigada! Um beijo

Emília: Obrigada.

Alessandra Silva: grande para você e um ótimo final de semana.

Emília: Obrigada para você também. Sucesso aí no seu tratamento. Eu tô aqui na oração e na torcida.

Alessandra Silva: Acabou a parte mais difícil.

Emília: Sua carinha está boa. Fiquei feliz de te ver.

Alessandra Silva: É, acabou a parte mais chata. Agora é esses cuidados de acompanhamento médico, e vão se espaçando. Agora por enquanto é mensal, depois vai para tri, semestral e anual e uns 5 anos de remédio. Mas já passou, vamos dizer assim. Um beijo grande.

Emília: Beijo querida, prazer te rever.

Alessandra Silva: O prazer foi todo meu, tchau.

Emília: Tchau.

A transcrição foi encerrada após 00:59:49

**Apêndice B - Transcrição da entrevista com a professora Glória**

00:00:00

Alessandra Silva: Oi

Glória: Agora você me vê.

Alessandra Silva: Ainda não. Será que vai carregar?

Glória: Ai, ai, ai.

Alessandra Silva: Pode ser que a câmera carregue depois. Não sei.

Glória: É.

Alessandra Silva: Pode ser instabilidade da internet.

Glória: Voltei, já

Alessandra Silva: Ah, carregou. Tá vendo?

Glória: carregou. Oba.

Alessandra Silva: Carregou. É a internet que está lentina.

Glória: É, não. Dava que estava sendo usado por outra coisa. Eu falei: "Nossa, o que que será que estava usando a minha câmera?"

Alessandra Silva: Vai saber.

Glória: Vai saber. E esse cabelo?

Alessandra Silva: Você viu, menina? Olha, está, agora eu tenho que pentear cabelo já.

Glória: Olha só.

Alessandra Silva: Eu falei que agora eu acordo igual cabelo de neném que fica amassado aqui assim, sabe?

00:03:31

Alessandra Silva: que você tem que passar um pentinho, porque senão fica tudo grudado na cabeça.

Glória: Delícia. Fica aquela partezinha assim, do neném.

Alessandra Silva: Exato. E você está bem?

Glória: Estou e você, querida?

Alessandra Silva: Estou melhorando, correndo que nem uma louca para dar conta desse trabalho agora também, porque acabou atropelando tudo, obviamente. Minha prioridade foi minha saúde.

Glória: Tem que ser mesmo. Não tinha nem o que discutir.

Alessandra Silva: Não tinha. Mas vamos lá. Primeiro eu queria te agradecer, por estar se dispondo a isso, porque eu sei que a vida de todo mundo é muito corrida, muito louca e você se dispôs a está fazendo hoje num sábado, enfim. Então, obrigada mesmo. Não tenho nem palavras, mas o bom é que você também me compreende por que você está fazendo ainda, não está?

Glória: Estou nesse processo de análise das entrevistas.

00:04:36

Glória: Estou enlouquecendo.

Alessandra Silva: Não é fácil, mas no fim dá tudo certo. Queria te contar um pouquinho do meu trabalho, você entender um pouquinho mais também e saber o que o como responder. Enfim, primeiro eu vou te perguntar uma coisa. Posso gravar?

Glória: Claro.

Alessandra Silva: Porque vai me ajudar muito.

Glória: Ajuda.

Alessandra Silva: Tanto a gravação quanto a transcrição, porque senão...

Glória: A gente não dá conta de anotar tudo não.

Alessandra Silva: Gravando...Quando eu comecei a fazer o meu mestrado, eu estava muito com a cabeça na Cadeia Criativa da Fernanda Liberali. Eu não sei se você fez a matéria dela.

Glória: Não fiz.

Alessandra Silva: É, então fiz, eu fiz e gosto muito da Fernanda Liberali e o meu foco sempre foi voltado muito para a gestão, porque é exatamente a área onde eu atuo hoje. Então, quando eu apresentei a minha proposta de pesquisa, tudo que eu pretendia fazer, a Laurizete indicou que eu fosse acompanhada pela professora Vera Placco.

00:06:09

Alessandra Silva: Eu tremi na base porque a Vera é mega exigente. Tem um cuidado todo carinhoso com as orientandas dela.

Glória: Tranquilo.

Alessandra Silva: A minha não está funcionando aqui. E aí, o que qual que é a minha proposta? Diretrizes para a construção de uma gestão crítico-colaborativa, voltada para resultados de secretarias municipais, baseado também em cadeia criativa. Então, lá no meio do trabalho, ele não aparece aqui no título, mas lá no meio do trabalho aparece a cadeia criativa. Quando estiver mais próximo das perguntas que a gente vai falar sobre isso, eu explico um pouquinho também sobre a cadeia criativa, já que você não fez essa matéria.

Alessandra Silva: E qual foi o meu foco inicial de pesquisa? Um município que eu atuei tanto quanto facilitadora na época como gestora e eu levantei todos os dados de IDEB, de Saesp e a ideia era fazer essa pesquisa com a equipe técnica, porém eles têm um processo burocrático, você sabe, provavelmente você deve saber, bem complicado.

00:07:42

Alessandra Silva: aonde eles só aceitam pesquisas internas, de pessoas da rede. Mesmo a gente trabalhando com eles enquanto parceiros, a pesquisa não foi aprovada por conta dessas questões aí burocráticas. Então eu conversei com a Vera e falei assim: "Vera, eu tenho colegas que atuaram lá e eu acho que elas podem contribuir com a pesquisa de um outro ponto de vista, mas tá tudo bem". Ela falou assim: "Faça isso porque senão você ia ter que voltar atrás, tudo de novo e já pensou e eu não ia dar conta, porque eu já tinha escrito quase 50 páginas referente a isso. Por isso que eu acabei chamando vocês para participar.

Glória: Ah, mas que bom que tinha a gente.

Alessandra Silva: É, graças a Deus. Eu falei assim: "Meu Deus, ainda bem que tem as minhas amigas para me socorrerem". Então, vou começar a fazer com perguntas bem básicas. E aí qualquer coisa a gente vai trocando aqui. Qual a idade? Se você não quiser, você não precisa falar, fica à vontade. E antes da gente começar com esses detalhes, que eu não posso colocar o seu nome na pesquisa.

00:08:56

Alessandra Silva: Então eu queria saber se você tem algum nome de preferência aí para que eu possa estar citando.

Glória: Uau!

Alessandra Silva: Que nome que você queria ter? A gente sempre tem um nome que a gente acha bonito e queria ter.

Glória: Que louco, estou aqui pensando e não consigo pensar em nenhum nome. Olha aqui. Glória. Pronto.

Alessandra Silva: Glória, nome diferente.

Glória: A minha inspiração foi Glória, Glória Gamer.

Alessandra Silva: Boa.

Glória: Cada uma com seus ídolos.

Alessandra Silva: Exatamente. Aí você fica à vontade para responder essas perguntas, de idade, função, quanto tempo atua nessa função, tempo de profissão, enfim, daí você quiser acrescentar algo a mais também.

00:09:55

Glória: Eu tenho 45 anos, na educação a 27 anos, eu tinha 18 quando comecei e sempre fui do fundamental, anos iniciais. Atualmente estou na coordenação dos anos iniciais numa escola bilíngue desde o início do ano. Então, super recente nessa área.

Alessandra Silva: Legal.

Glória: Não tenho a formação em bilíngue. Não tenho essa formação. Sei falar inglês, mas nada muito específico. Então tem sido um desafio.

Alessandra Silva: Eu imagino. Porque você tem que ficar ali toda hora treinando o inglês. Mas é assim que se aprende, você vai ver, você vai se desenvolver muito bem.

Glória: É na hora do aperto que a gente rebola.

Alessandra Silva: Verdade. Enquanto formadora, você ficou quanto tempo?

00:10:55

Glória: Fiquei na APM dois anos.

Alessandra Silva: Fora APM, você trabalhou em algum outro lugar?

Glória: Eu trabalhava na própria escola. Eu era formadora, eles chamavam de coordenação diária, mas eu era a responsável pela formação dos meus pares.

Atuei por 5 anos na área de ciências humanas e depois 3 anos na área de matemática, na APM foi na matemática também.

Alessandra Silva: Eu lembro. Aliás, arrasava.

Glória: Faz falta, viu, Alê.

Alessandra Silva: É.

00:12:00

Alessandra Silva: Então está bom. Igual aqui em casa. Olha, estamos na mesma. Fiz o macarrão porque é o mais rápido nesse momento.

Glória: Exatamente.

Alessandra Silva: Bom, você já falou que atuou no programa da APM, eu coloquei, mudei o nome aí por conta de sigilo.

Glória: Sim.

Alessandra Silva: Por quanto tempo? Você também já falou que você colocou dois anos, além de outras áreas aí enquanto formadora que você trabalhou.

00:12:43

Glória: Isso.

Alessandra Silva: Você lembra um pouquinho do programa de redes municipais? Você consegue relatar as ações do programa?

Glória: O programa, pelo que eu me recordo, tinha quatro focos. Não vou lembrar todos de cor.

Alessandra Silva: Nem precisa.

Glória: Vamos ver se eu lembro alguma coisa.

Glória: Um deles era a questão da idade série, dos estudantes estarem mais próximos das faixas etárias esperadas com os conhecimentos esperados.

Alessandra Silva: Distorção e idade série

Glória: Idade série, isso. O outro era a frequência, por conta do abandono e da evasão escolar. Então, até a gente levava para as redes a busca ativa e tudo mais.

Alessandra Silva: Isso. Alunos frequentes que não evadem, abandonam.

Glória: O outro. Puxa vida....

Alessandra Silva: Fica tranquila. Tem mais.

Glória: Estou aqui puxando na memória os outros dois.

00:13:52

Alessandra Silva: Um é relacionado à alfabetização.

Glória: Isso todos alfabetizados até o final do segundo ano

Alessandra Silva: E a equidade.

Glória: Da qualidade para todos.

Alessandra Silva: É.

Glória: A equidade como o patamar, depois fez a leitura do livro Coerência.

Alessandra Silva: Isso. Então, esses são os quatro objetivos estratégicos inegociáveis do programa. O programa de redes municipais que é desenvolvido pela APM. Além disso, você lembra dos eixos, em que o programa atuava? Tinha dois eixos que o programa atuava. Um era no qual você fazia parte e o outro no qual eu fazia parte.

Glória: É, lembro que a gente era o pedagógico.

Alessandra Silva: Isso,

Glória: E você fez a gestão.

Alessandra Silva: Exatamente

Glória: Era isso, não?

Alessandra Silva: Isso mesmo. Dois eixos que a gente..., as frentes de trabalho dividem, mas é tudo junto e misturado.

Glória: Então é que o que eu me recordo, por exemplo, era que o foco de vocês na gestão era muito mais voltado para as questões de planejamento e estratégico.

00:15:15

Alessandra Silva: Isso.

Glória: O nosso em sala de aula, porque tanto que a formação de vocês, eu não sei a sua, mas a das outras meninas, eu me recordo que não eram educação. Eram formações. E algumas vezes até me questionava assim, sabe? Porque pessoas que não eram da educação estavam tomando decisões pela educação, porque me incomodava um pouco. Algumas decisões que não tinham em foco o professor, a sala de aula, realmente quem está lá na ponta.

Alessandra Silva: Sim, entendo. Tem esses, tem a mais, tem grande número de pessoas que são formados em gestão pública, gestão de projetos. Então, é um pouco por isso que eles estão também nessa questão da gestão. A gestão pública ela envolve inclusive a educação. Então, por isso, no meu caso, no time de gestão, eu sou a única da frente pedagógica, vamos dizer.

Glória: Que fez a educação?

Alessandra Silva: Exatamente, pedagogia, magistério, todo aquele processo que você conhece.

00:16:35

Alessandra Silva: E concluindo com o mestrado na área da educação. Então quando eu fui convidada para compor o time de gestão, inclusive foi por conta da minha formação, porque era algo que precisava ali entre os gestores esse olhar pedagógico.

Glória: Estava faltando. A gente sentia muita falta.

00:17:35

Alessandra Silva: Você acredita que as ações contribuam ou contribuam para a melhoria da educação na rede? Você acha que isso tinha algum impacto?

Glória: Eu vi Alê muito impacto na sala de aula dos professores que realmente estavam a fim de estar no programa. Por exemplo, eu senti, principalmente no último ano em que a gente fez aquela opção por escolas prioritárias, ano anterior, mesmo sendo remoto, porque muitas das ações, das formações eram remotas, a gente tinha uma participação muito maior de professores que estavam a fim de estar na formação, então realmente estavam lá atentos, depois iam lá e faziam o laboratório na sala de aula deles, voltavam com dúvidas, voltavam com relatos do que tinha acontecido.

00:19:07

Glória: E esse último ano em que a gente foi nas escolas prioritárias, que nada mais eram do que as escolas mais periféricas, que tinham os menores índices. Aliás, os menores índices do que a APM queria para trabalhar.

Alessandra Silva: Sim.

Glória: Mas os maiores índices de evasão, de distorção idade série e tudo mais. Víamos que eram os professores que tinham uma menor pontuação na rede. Então, muitas vezes, o que a gente encontrava eram professores que a educação tinha sido, sei lá, a terceira opção de trabalho e estavam lá muito mais

pela possibilidade de ter algo que fosse mais estável, porém não era algo que faria a diferença na vida deles e nem eles na vida das crianças.

Alessandra Silva: Entendo

Glória: Então, a gente via essa mudança assim, tinha por exemplo, um professor que eu lembro dele o tempo todo, porque ele foi um que viveu comigo os dois anos que atuei na rede.

00:20:16

Glória: Ele nunca fez uma proposta que a gente levou, nunca. E sempre dizia que os estudantes não conseguiam aprender, que não conseguiam fazer, etc. E nesse ano que a gente fez presencial só das escolas prioritárias, tinha uma outra professora que também era desta escola e não era parceira dele, mas eu acho que eles estavam em turnos diferentes e ela fazia tudo que a gente propunha e os alunos dela deram uma super alavancada na matemática, no pensamento lógico. Eu me lembro que a gente falou do Canguru, das Olimpíadas de matemática.

Alessandra Silva, iniciou uma apresentação de slides.

Glória: Eles achavam o Canguru muito difícil, tanto que eles brincaram o tempo todo falando assim: "Nossa, essa palavra está proibida, o Canguru, não pode se falar sobre isso aqui". Mas que no fim essa professora que trabalhava com ele virou e falou assim: "É, mas agora eles até estão prontos para enfrentar a olimpíadas do Canguru.

00:21:28

Glória: Foi esse processo de desconstrução até da matemática. Porque muitos querem reproduzir aquilo que aprenderam, a matemática como aprenderam. E quando a gente traz essa matemática investigativa, essa matemática que vai em busca de relações, isso foi trazendo uma mudança na rede, sim, a parte da gestão que eu me lembro, voltado para essa questão das políticas públicas,

Alessandra Silva: Sim.

Glória: O que eu observava era um conhecimento, que vocês da gestão tinham para levar para as secretarias, era algo que para muitas pessoas era novidade. Acho que a rede que está pesquisando, era uma das que já tinham algumas ações, não tão sistematizadas e avaliadas como quando vocês trouxeram, mas já tinha algumas coisas. Em outras redes eu vi isso com muito mais força.

00:22:52

Glória: Eu vi que neste município, era sempre um caso de sucesso, porque tudo que vocês propunham era levado a sério.

Alessandra Silva: Sim. As meninas eram realmente muito parceiras. Por vezes, acontecia coisas que elas nem acreditavam, mas elas estavam envolvidas com a parceria que elas falavam: "Vamos tentar, vamos colocar para funcionar e se não der certo, voltamos". E colocava para funcionar e dava certo e funcionava. Então isso acabou fazendo com que elas, com o passar do tempo ganhassem ainda mais confiança. Hoje nós não estamos mais por lá, mas sabemos da continuidade de praticamente todo o trabalho que foi iniciado. E que bom, porque tenho certeza que elas vão transformar esse conhecimento de acordo com a realidade delas. E a educação é isso. Você enquanto formadora chegava lá e passava uma parte do seu conhecimento. O professor pega aquilo e transforma adequa para poder ensinar para seus alunos.

Glória: A própria professora Vera fala: Só fica o que significa.

Alessandra Silva: Exatamente.

Glória: Então assim, tenho certeza que os professores, pelos quais eu estive em formação, algumas coisas podem ter ficado de alguma forma e outras nem terem atravessado os corpos deles.

00:24:21

Alessandra Silva: Você citou um professor que não queria e não levava nada. Ele chegava a falar os motivos, ele justificava algo, porque para você saber disso, é porque ele expressou, certo?

Glória: Sim, ele falava: "Ah, o prefeito não aumentou meu salário?" Então, assim, sempre vinha alguma justificativa administrativa. Então, eu lembro até que teve um dos encontros que foi pós uma fala do prefeito, não lembro mais o que foi, mas foi na época do dissídio que o prefeito deu um dissídio merreca. Ele não queria nem pensar naquele dia à noite. Ele estava lá só para assinar a lista de presença e ir embora.

Alessandra Silva: Nossa, só para não perder a RPS dele, porque lá eles eram pagos por cada participação pelo que me lembro.

Glória: Isso, eles não podiam faltar não sei quantas vezes, senão eles tinham que justificar com alguma coisa e perdiam no fim do ano o bônus ou a possibilidade de ir para outra escola mais central.

00:25:32

Alessandra Silva: Sim, são as remoções.

Glória: Isso. Essa turma das escolas prioritárias, eles só pensavam na remoção, eles não pensavam na melhoria daquela comunidade, estavam pensando na pontuação deles para remoção.

Alessandra Silva: Entendi.

Glória: Isso foi algo que eu lembro que me chamou atenção, porque eu até falava para o diretor da escola, porque como eu chegava mais cedo, eu sentava com ele e falava assim: "Como que você consegue criar, uma comunidade educativa aqui se o tempo todo tem gente querendo mudar essa escola, porque era mais periférica.

Alessandra Silva: E ele o que que ele respondeu?

Glória: Ele falou: "É engraçado professora, porque eu venho da zona leste de São Paulo, eu atravesso a cidade para estar aqui que foi uma escolha minha. "

00:26:32

Glória: Então, enquanto ele estava escolhendo ser de lá, daquela escola, todo mundo queria sair daquela escola.

Alessandra Silva: Qual que era o nome dele?

Glória: Eu não lembro o nome dele, eu sou péssima. Já não lembro mais o nome das escolas, mas eram todas dessa região que é bem próximo à represa Billings.

Alessandra Silva: Eu fui na escola piloto, realmente era um lugar bem desafiador. Porque era no meio do nada ali. Eu lembro que eu tinha colegas, eu ia às vezes da escola direto para o mestrado.

00:27:47

Glória: Prova de corpos.

Alessandra Silva: Era um lugar bem desafiador mesmo. Não era fácil, não. Vamos lá, então. Entre as diversas ações realizadas na rede, qual delas você julga ser a de maior importância? Então, a gente tem a de gestão, a escola prioritária, a gente tem as formações, a gente tem planejamento estratégico. Qual a sua experiência de formadora?

00:28:50

Alessandra Silva: Você fazia formações com diretor e coordenador também?

Glória: Coordenador, diretor, eu não fiz.

Alessandra Silva: O que essas pessoas traziam para você de importância? O que que eles ressaltavam?

Glória: Assim como na coordenação quanto na sala com o professor na sala de aula, eles traziam exatamente que a gente trazer histórias de sucesso e possibilidades de transformação era o que brilhava os olhos dele. Então, quando a gente conseguia acessar algo que seria possível fazer na sala de aula com pouco recurso que eles tinham e que era possível eles fazerem, era algo que sempre brilhava os olhos.

Alessandra Silva: Entendi, gostavam de ideias práticas.

Glória: A mesma coisa, por exemplo, com os coordenadores. Tivemos algumas conversas pensando no como eles poderiam multiplicar o conhecimento acerca da numeração fracionária, do número fracionário. E conforme isso foi trazendo sentido para eles de como o número fracionário faz parte da matemática, como ele chegou, foi algo que inclusive elas tinham vontade de fazer um grupo de estudos sobre esse tema específico.

00:30:14

Glória: Era algo que quando os professores chegavam no quarto e no quinto ano e começavam esse trabalho, eles tinham muita a dificuldade por não saberem esse didática e muitas vezes nem conseguirem mesmo estabelecer relações entre os números e o quanto elas foram ganhando confiança com isso. Era onde brilhavam os olhos.

Alessandra Silva: Que legal.

Glória: Os professores eram como aprendizes também.

Alessandra Silva: Sim, eu lembro que eu participava das formações quando era facilitadora, eles eram um grupo bem ativo e participativo. Tinha a turma do fundão que não queria saber de nada, mas tinha um pessoal muito comprometido também.

Glória: Sim, como em todo lugar, A gente tem a turma do fundão e tem a turma que está lá na frente querendo aproveitar ao máximo.

Alessandra Silva: Uma sede de quero mais. O principal objetivo é a melhoria da educação para os estudantes no município.

00:31:19

Alessandra Silva: Você acredita que o programa, tudo que é desenvolvido causa impacto na aprendizagem dos estudantes?

Glória: Acredito que sim, alguma coisa sempre vai ter deslocamento. Acredito que nem tudo pode ser medido ou quantificado. Sinceramente acredito que isso é possível em qualquer escola, seja ela pública, seja ela privada. A gente não consegue quantificar toda a aprendizagem e entender completamente tudo que um estudante consegue aprender ou não.

Alessandra Silva: São partes só.

Glória: Exato. A gente consegue visualizar até um ponto determinado. Então assim, e é muito engraçado porque a gente estava lá o campo multiplicativo. Era o tempo todo falando com as professoras e com as coordenadoras, como trabalhar essa didática do campo multiplicativo e a importância de que eles tivessem um cardápio de estratégias que não fosse só: "Ah, então vamos ensinar o algoritmo e ponto."

00:32:36

Glória: Mas para eles muitas vezes o estudante só sabia matemática se ele sabia fazer o algoritmo. Era um trabalho de desconstrução gigantesco para conseguirmos chegar nesse momento em que para o estudante fazia sentido.

Alessandra Silva: Sim.

Glória: E eu me lembro de uma das vezes que uma professora trouxe, muito brava. Ela falou: "Olha o que esse estudante colocou aqui nessa prova". Conforme eu fui olhando e falando: "Nossa, olha como ele pensou, olha, ele trouxe a decomposição numérica". Ela: "Mas onde você está vendo isso? E foi

um outro olhar, ele não fez do jeito que ela queria que ele fizesse, ele fez do jeito dele. E aí no fim acabei pegando aqui aquela situação e transformei a formação naquela hora.

00:33:44

Glória: Eu tinha outros exemplos, eu tinha outras propostas a fazer, mas eu falei: "Gente, eu não posso perder essa riqueza de algo que está extremamente vivo aqui na rede para falar com elas." Coloquei na lousa e fui discutir como tinha sido o pensamento daquele estudante.

Alessandra Silva: Que legal!

Glória: O que que ele estava trazendo, aquela forma que ele tinha feito, porque ele tinha usado a forma distributiva. Ele fez de uma forma, mas que não foi dentro do algoritmo. E o que aquilo se relacionava com o algoritmo convencional que eles tanto queriam que eles fizessem.

Alessandra Silva: Sim, alguns professores não conseguem ver além do "horizonte".

Glória: O pensamento dele era muito rico, e ela não estava enxergando aquilo. A gente pode até na hora da prova ter recebido um errado e não ter valido nada aquela questão porque a professora não soube como corrigir, mas que o impacto estava ali.

Alessandra Silva: isso é muito triste. Enquanto educadores deveríamos ficar incomodado em ver a limitação que encontramos hoje dentro da sala de aula dos professores que não conseguem ver além das regras.

00:34:58

Alessandra Silva: Porque é aquilo uma regra montada na mente dela e que ela não só consegue ver se está certo, se colocar de baixo para cima e não de cima para baixo. Infelizmente, eles não conseguem. Mas a gente também tem professores que já têm essa habilidade aí de ver além daquilo que foi aprendido

na escola quando na época dele. Porque as coisas mudaram também? E a gente precisa entender isso.

Glória: Com certeza. Aí eu falava sempre, eu provocava muito os professores para dizer que eles, assim como nós somos pesquisadoras quando estamos na academia, eles também são pesquisadores em sala de aula e eles têm ali 30, 40 objetos de estudo diferentes.

Alessandra Silva: Exato. Exato.

Glória: Eles têm que entender como cada um pensa, quando como cada um deles está ali raciocinando, de que forma vai poder atingir um ou atingir outro.

Alessandra Silva: Muito bom. É isso. Que legal.

Alessandra Silva: Bom, a gente já falou lá no começo um pouquinho sobre a cadeia criativa. Você não conhece. Então, vou falar rapidamente, mas sem saber sobre o tema. Você já falou sobre isso no começo da nossa conversa e aí você vai.

00:36:03

Alessandra Silva: A cadeia criativa, segundo a Liberali, é quando você tem um conhecimento, você tem uma rede ali também colaborativa. Então, uma rede colaborativa, a gente pode falar de um grupo de professores, você que era uma coordenadora diária, aonde você era responsável pela formação dos seus pares, aonde há interação e troca de ideias. Então isso acontecia lá enquanto você era formadora e isso também acontecia enquanto coordenadora hoje na escola que você atua e quando você formava lá dentro da sua área específica? E uns colaboram com os outros impulsionando a criatividade, a inovação. Então o que é? É um movimento contínuo de criação. Sabe essa transformação do conhecimento? É exatamente isso. A cadeia criativa é a ideia que um passe aquilo que sabe para o outro, troquem ideias, tenham assim a colaboração de pensar juntos e transformar o conhecimento. Sabe o que você aplica hoje, lá na sua escola particular, talvez não seja totalmente aplicável nas escolas municipais mas existem boas práticas, boas ideias que podem ser adaptadas, podem ser transformadas para a realidade em que você deseja aplicar qualquer atividade.

00:37:51

Alessandra Silva: Entendeu?

Glória: Sim,

Alessandra Silva: E você lembra que você falou isso lá no começo da nossa conversa? Sem saber exatamente um nome específico?

Fernanda Liberali, coloca isso nas aulas de inglês. Porque ela é professora de inglês também. Então, ela coloca lá nas brincadas dela que ela desenvolve com um grupo de estudantes lá da PUC, enfim. E a gente brinca que ela tem uma Bíblia, um livro gigantesco com vários relatos de cadeia criativa, tanto em sala de aula quanto em secretarias municipais.

00:38:54

Alessandra Silva: Pensando nessa questão da cadeia criativa que a gente falou lá no começo e retomou agora, você acha possível adaptar e transformar as ações do programa para a realidade do município?

Glória: Claro, penso que o tempo todo. Eu acho que os professores, inclusive, eles são os maiores criadores e autores dentro daquela máxima, de nada se cria, tudo se transforma ou se copia, as pessoas fazem aquela brincadeira. Mas é que o professor é o grande transformador de ideias mesmo.

Alessandra Silva: Exato.

Glória: Porque você às vezes não tem alguns recursos dentro da escola e você se vira para fazer esses recursos. Então, uma das coisas que eu me recordo é que a gente falava muito do jogo fecha a caixa.

Alessandra Silva: Sim, eles amavam.

Glória: Então, e o fecha a caixa original, era feito por marinheiros, tinha aquela coisa da madeira, porque era um material que eles tinham acesso. E quando a gente chegava nas escolas, eles estavam fazendo com tampinha de tetrapak. Eles colavam as nove tampinhas e conforme ia fechando a tampinha as crianças iam aprendendo como funcionava aquele jogo, iam entendendo as estratégias e vendo qual era a melhor forma de chegar no objetivo que era fechar a caixa.

00:40:09

Glória: A transformação acontecendo, eu acho que inclusive é na hora que a gente tem menos recurso, que a gente tem mais criatividade, porque você acaba tendo que... usar o que você nem imaginava que seria possível para fazer as propostas com que você deseja colocar as crianças em desafio.

Alessandra Silva: Costumo dizer que, em se tendo força de vontade, tudo é possível, Mesmo com a realidade que você tem ali, você inventa, é caixinha, é, enfim, você tampinha de garrafa, tudo que você puder fazer, você vai fazer.

00:41:23

Glória: É, se o professor ele tiver esse desejo de ser criador, de ser investigador, de não ficar esperando às vezes as coisas prontas, é muito isso mesmo.

Alessandra Silva: E independentemente de onde se esteja.

Glória: Totalmente.

Alessandra Silva: Escola particular, enfim, isso é possível em qualquer lugar, dentro das suas condições, é possível.

Glória: Sim.

Alessandra Silva: Muito bom. Queria saber se além desses pontos que eu trouxe, das contribuições que você fez, se você quer acrescentar mais alguma coisa que você sente falta ou que você gostaria de comentar?

Glória: Eu acho só que a única coisa, mais voltado para o programa e nem sei se isso vai ajudar na sua pesquisa ou não, mas que eu penso mesmo que a gente tinha uma gestão, na parte pedagógica, quando estávamos na APM que era fundamental, era ter pessoas, que tinham esse pé na sala de aula.

Alessandra Silva: Sim.

Glória: Eu não sei você, mas eu sentia que fazia toda a diferença você ter alguém que estava ali lutando pelos professores, pelos estudantes e não só pensando nos números e pensando nas pessoas.

00:42:47

Alessandra Silva: Sem dúvidas.

Glória: Eu senti bastante quando teve a mudança da gestão. Nós ficamos 5 meses ou seis meses juntas, mas por não ser uma pessoa da educação, por ser uma pessoa da saúde, você já vai vendo que algumas decisões são diferentes e que o impacto não ia ser o mesmo.

Alessandra Silva: É fundamental o que você trouxe no sentido de ter pessoas que conhecem a realidade, os contextos e que sabem do que estão falando.

00:43:38

Alessandra Silva: Então, eu acho que com certeza agrega. Tem muita gente pensando que ser professor é algo que qualquer um pode ser. E eu vejo isso muito de perto, não só em questão de trabalho. Conheço pessoas adeptas ao homeschooling, pessoas sem formação pedagógica ou com licenciaturas específicas, resolveram dar aula para os filhos. Parece que professor qualquer um pode ser, e não acho que é assim. Existe uma formação por trás de tudo isso. A gente não pode desfazer da formação do outro. Eu posso me especializar em outras coisas, mas não desfazer: "Ah, isso aqui eu também sei fazer". Não é? Foram anos de estudo para chegar onde nós chegamos. Então eu acho que isso é essencial.

Glória: Eu destaco um outro ponto que você trouxe quando foi explicar a cadeia criativa, que é essa questão da colaboração, da possibilidade de interagir com o outro.

Alessandra Silva: Exato.

Glória: Quando penso no homeschooling, eu posso ter acesso a toda a informação do mundo, a todo o conhecimento, porém eu sempre vou olhar com uma lente, é quando estamos na interação com o outro que conseguimos mudar as nossas lentes.

00:44:58

Alessandra Silva: Exato.

Glória: Acredito que seja bem pobre quando não temos essa possibilidade de mudar a lente.

Alessandra Silva: Oportunidade de troca, de ter uma colaboração um com o outro, é muito importante. Eu concordo plenamente com você.

Glória: Espero que tenha ajudado. Se precisar acrescentar alguma coisa, fazer mais alguma pergunta, conte comigo.

Alessandra Silva: Pode deixar. A única coisa que eu estou vendo como que a gente vai fazer o TCL, que é o termo de livre consentimento.

Glória: A última vez que eu ouvi o pessoal falando lá do comitê de ética, pode ser já via remoto.

Alessandra Silva: Docusign?

Glória: Isso.

Alessandra Silva: Ótimo, porque se puder ser, vai ser ótimo.

00:45:58

Alessandra Silva: Você mora em qual lugar?

Glória: Estou ao lado do aeroporto de Congonhas.

Alessandra Silva: Muito obrigada.

Glória: Boa sorte!

Alessandra Silva: Para você também, um ótimo jantar e um abraço na família.

Glória: Beijo, tchau.

Alessandra Silva: Tchau, beijo,

A transcrição foi encerrada após 00:47:03

## **APÊNDICE C**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Diretrizes para a construção de uma gestão crítico-colaborativa voltada para resultados em secretarias municipais de ensino

**Pesquisadora:** Alessandra dos Santos Silva

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

### **Justificativa e objetivos:**

A pesquisa se justifica na tentativa de superar barreiras e na convicção de que uma gestão crítico-colaborativa pode fazer a diferença, possibilitando que todos os envolvidos reflitam e transformem coletivamente a unidade escolar e a rede. O trabalho visa estruturar um modelo de gestão para redes de ensino que seja intencional e baseado em dados. Aproveito para evidenciar os objetivos:

Objetivo geral:

1. Conhecer os desafios enfrentados pela equipe técnica de um município e, conseqüentemente, dos docentes que nele atuam, para estabelecer um processo de formação continuada, construindo uma proposta de gestão crítico-colaborativa voltada para resultados pedagógicos significativos para a rede de ensino, com base em uma cadeia criativa.

Objetivos específicos

1. Analisar os desafios enfrentados pela equipe técnica e pelos professores na implementação de um programa de formação continuada, identificando as principais barreiras estruturais, pedagógicas e de gestão que impedem sua efetividade.
2. Propor um modelo de gestão crítico-colaborativa que integre a equipe técnica e os docentes, utilizando a cadeia criativa como base para o planejamento e a execução de ações de formação, visando a construção conjunta de soluções e a autonomia profissional.

**Procedimentos:**

Aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará por meio de uma entrevista semiestruturada realizada remotamente, via Google Meet.

**Desconfortos e riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

**Benefícios:**

A participação voluntária como sujeito da pesquisa é de suma relevância para a produção científica, além de contribuir significativamente para o campo educacional, especialmente nos estudos sobre a construção de diretrizes para uma gestão crítica-colaborativa. Espera-se, ainda, que os resultados desta pesquisa colaborem para o planejamento e a execução de ações de formação, visando a construção conjunta de soluções e a autonomia profissional.

**Acompanhamento e assistência:**

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Alessandra dos Santos Silva pelo endereço eletrônico xxxxx ou pelo telefone: xxxxx. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCSP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel

coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL  
LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)