

JOÃO FERREIRA FILHO

NARRATIVAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE
DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PRESIDENTE
PRUDENTE

PRESIDENTE PRUDENTE

2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FCT - Câmpus de Presidente Prudente

JOÃO FERREIRA FILHO

NARRATIVAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE
DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PRESIDENTE
PRUDENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, linha de pesquisa:- Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

F383n	Ferreira Filho, João Narrativas sobre a constituição profissional de diretores de escolas públicas de Presidente Prudente / João Ferreira Filho. -- Presidente Prudente, 2023 300 p. : il., tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite 1. Educação. 2. Diretores de escola. 3. Identidade profissional de diretores de escola. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Papel do diretor de escola. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: NARRATIVAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS DIRETORES DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE PRESIDENTE PRUDENTE

AUTOR: JOÃO FERREIRA FILHO

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. JOSÉ CERCHI FUSARI (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino e Educ. Comparada / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Profa. Dra. REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
UCDB / Universidade Católica Dom Bosco

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Presidente Prudente, 17 de agosto de 2023

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

DEDICATÓRIA

A João Ferreira e Nathalina Batticciotto Ferreira (*in memoriam*).

Pela bravura com que enfrentaram a vida e nos fizeram cidadãos de bem!

Por seus afagos, por seus suores, por suas lágrimas, por suas noites sem dormir.

Pelo trabalho incansável, pelos sorrisos ternos, pela coragem, pelo exemplo, pela vontade.

Por terem sido pais!

Por essa saudade imensa que faz doer a alma!

AGRADECIMENTOS

Nunca conseguimos agradecer o suficiente e a todos os que colaboram conosco. Acontece de, ao encerrar a última página e fechar o livro, lembrarmos de mais um ou dois que também fizeram parte dessa história. Assim, e para não deixar ninguém de fora, não citarei nomes, mas deixo o meu afeto e carinho por todos que passaram por minha vida e ajudaram a me constituir como pessoa, profissional e pesquisador.

A todos que fizeram de mim o João que sou e que ainda serei, o meu muito obrigado!

No entanto não posso deixar de agradecer especialmente a Deus, porque me agracia com suas bênçãos, sem as quais eu não saberia viver, e à minha orientadora e amiga Yoshie Ussami Ferrari Leite, por acreditar que eu era capaz desse trabalho e pelo tanto que lutou para que ele acontecesse. Minha eterna gratidão Yoshie!

EPÍGRAFE

A vida
às vezes precisa sair dos trilhos
para que você possa conhecer
outros caminhos.
(ANOTOGRAFIA)

Nenhuma palavra
Alcança o mundo, eu sei
Ainda assim,
escrevo.
(MIA COUTO)

RESUMO

Esta tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, procura refletir sobre como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual do município de Presidente Prudente/SP. Encontramos razoável número de discussões sobre o papel do diretor de escola, algumas mais voltadas à administração escolar, outras ao pedagógico. Mas, pouco se discute sobre a constituição profissional do diretor de escola, ponto essencial, no meu entender, uma vez que a forma como o diretor de escola se constitui profissionalmente pode dizer sobre seu engajamento social, político e pedagógico na escola, bem como na comunidade onde se insere. Neste trabalho, parto do pressuposto teórico de que a universidade favorece a reflexão e a construção dos saberes acadêmicos, indispensáveis para nossa constituição profissional; porém, falta-nos o saber que nos ajuda a compreender e a lidar com as diversidades de acontecimentos do dia a dia da escola. Para sustentar esse pressuposto procuro responder às seguintes questões-problema: Como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual? Quais foram as experiências, os sentidos e os significados que marcaram sua trajetória profissional e os constituíram diretores de escola? Com essas questões, proponho como objetivo geral investigar a constituição profissional do diretor de escola, as experiências, os sentidos e os significados de sua trajetória que marcaram a vida profissional como diretor. Desse modo, procuro entender como os diretores de escola se constituem profissionalmente e quais os elementos que facilitam ou dificultam suas caminhadas, seus tropeços e seus avanços. Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa com uso da metodologia de pesquisa (auto)biográfica. Para dialogar comigo na troca de experiências e na construção das reflexões deste trabalho fiz uso de entrevistas narrativa, tendo como sujeitos seis diretoras de escolas públicas estaduais que atuam na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Percebi pelas reflexões que fizemos, que nossa constituição profissional se dá por múltiplos meios, isto é, ela acontece através dos conhecimentos refletidos e acumulados na academia, pelas experiências vivenciadas e refletidas no dia a dia da escola e outros. Ficou evidente também que há a necessidade urgente de uma melhor formação inicial e continuada do diretor de escola. Dessa forma pretendo, com este trabalho, fomentar a discussão sobre a necessidade de se pensar a constituição profissional do diretor de escola, em busca de profissionais mais engajados e comprometidos com o ensino de excelência para os alunos de escolas públicas.

Palavras-chave: Diretor de escola. Gestor escolar. Constituição profissional do diretor de escola. Papel do diretor de escola. Pesquisa narrativa (auto)biográfica.

RESUMEN

Esta tesis presentada en el Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, en la línea de investigación “Formación de Profesionales de la Educación, Políticas Educativas y Escuelas Públicas”, busca reflexionar sobre cómo se realiza la constitución profesional del director de una escuela pública estatal en el municipio de Presidente Prudente/SP. Encontramos un número razonable de discusiones sobre el papel del director de escuela, algunas más centradas en la administración escolar, otras en la pedagogía. Sin embargo, poco se discute sobre la constitución profesional del director de escuela, punto esencial, en mi opinión, ya que la forma en que el director de escuela se constituye profesionalmente puede hablar de su compromiso social, político y pedagógico en la escuela, así como de su en la comunidad en la que opera. En este trabajo, parto del supuesto teórico de que la universidad favorece la reflexión y la construcción del conocimiento académico, esencial para nuestra constitución profesional; sin embargo, nos falta el conocimiento que nos ayude a comprender y afrontar la diversidad del día a día en la escuela. Para sustentar este supuesto, busco responder las siguientes preguntas problemáticas: ¿Cómo es la constitución profesional del director de una escuela pública estatal? ¿Cuáles fueron las experiencias, sentidos y significados que marcaron su trayectoria profesional y los convirtieron en directores de escuela? Con estas preguntas, me propongo como objetivo general investigar la constitución profesional del director de escuela, las vivencias, significados y significados de su trayectoria que marcaron su vida profesional como director. De esta manera, busco comprender cómo los directores de escuela se constituyen profesionalmente y qué elementos facilitan o dificultan sus recorridos, sus tropiezos y sus avances. Este trabajo se configura como una investigación cualitativa utilizando una metodología de investigación (auto)biográfica. Para dialogar conmigo en el intercambio de experiencias y la construcción de las reflexiones de este trabajo, utilicé entrevistas narrativas, con seis directores de escuelas públicas estatales que trabajan en la Dirección de Educación de Presidente Prudente como sujetos. Me di cuenta de las reflexiones que hicimos, que nuestra constitución profesional se da por múltiples medios, es decir, pasa por los conocimientos reflejados y acumulados en la academia, por las experiencias vividas y reflejadas en el cotidiano de la escuela y de otros. También resultó evidente que existe una necesidad urgente de mejorar la formación inicial y continua de los directores de escuelas. De esta manera, pretendo, con este trabajo, incentivar la discusión sobre la necesidad de pensar en la constitución profesional del director de escuela, en busca de profesionales más comprometidos y comprometidos con la excelencia docente de los estudiantes de las escuelas públicas.

PALABRAS-CLAVE: Director de escuela. Gestor escolar. Constitución profesional del director de escuela. Identidad profesional del director de escuela. Papel del director de escuela.

ABSTRACT

This thesis, presented to the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology from Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, in the line of research “Training of Education Professionals, Educational Policies and Public Schools”, seeks to reflect on how the professional constitution of the director of a state public school in the municipality of Presidente Prudente/SP takes place. We found a reasonable number of discussions about the role of the school director, some more focused on school administration, others on pedagogy. However, little is discussed about the professional constitution of the school principal, an essential point, in my opinion, since the way in which the school principal constitutes himself professionally can tell about his social, political and pedagogical engagement in the school, as well as in the community in which it operates. In this work, I start from the theoretical assumption that the university favors reflection and the construction of academic knowledge, essential for our professional constitution; however, we lack the knowledge that helps us understand and deal with the diversity of day-to-day events at school. To support this assumption, I seek to answer the following problem-questions: How is the professional constitution of the director of a state public school? What were the experiences, senses and meanings that marked their professional trajectory and made them school directors? With these questions, I propose as a general objective to investigate the professional constitution of the school director, the experiences, meanings and meanings of his trajectory that marked his professional life as a director. In this way, I seek to understand how school directors constitute themselves professionally and what elements facilitate or hinder their journeys, their stumbles and their advances. This work is configured as qualitative research using (auto)biographical research methodology. To dialogue with me in exchanging experiences and building the reflections of this work, I used narrative interviews, with six directors of state public schools who work at the Diretoria de Ensino de Presidente Prudente as subjects. I realized from the reflections we made, that our professional constitution occurs through multiple means, that is, it happens through the knowledge reflected and accumulated in the academy, through the experiences lived and reflected in the daily life of the school and others. It was also evident that there is an urgent need for better initial and continuing training for school principals. In this way, I intend, with this work, to encourage discussion about the need to think about the professional constitution of the school principal, in search of professionals who are more engaged and committed to teaching excellence for students in public schools.

Keywords: School director. School manager. Professional constitution of the school principal. Professional identity of the school director. Role of the school principal.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1	- Síntese dos trabalhos encontrados por Banco de Dados	21
Quadro 2	- Apresentação das Dissertações e Teses encontradas por ano de defesa – CAPES	21
Quadro 3	- Apresentação das Dissertações e Teses encontradas por ano de defesa – BDTD	23
Quadro 4	- Síntese das temáticas das teses e dissertações sobre Diretor de Escola	25
Quadro 5	- Unidade de Análise Descritivas	175

FIGURAS

Figura 1	Número de docentes segundo a formação	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABT	- <i>Accountability</i> /prestação de contas baseada em Testes
AC	- Aprofundamento Curricular
ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANLE	- Avaliações Nacionais em Larga Escala
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOE	- Agentes de Organização Escolar
APD	- Atividade Pedagógicas Diversificadas
APM	- Associações de Pais e Mestres
ATPL	- Aulas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha
CE	- Conselhos de Escola
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	- Constituição Federal
CIPA	- Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CMSP	- Centro de Mídias de São Paulo
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPB	- Confederação de Professores do Brasil
DERPP	- Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente
DERPP	- Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente
EE	- Escola Estadual
EEEI	- Escola Estadual de Ensino Integral
EEPG ou EESG ou EEPSPG	- Escola Estadual de Primeiro ou Segundo ou Primeiro e Segundo Graus
ETEC	- Escola Técnica Estadual
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IF	- Itinerários Formativos
LC	- Lei Complementar
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMR	- Plano de Melhoria de Resultados
NGP	- Nova Gestão Pública
PEE-SP	- Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo
PEI	- Programa Ensino Integral
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PNE	- Plano Nacional de Educação
RBPAE	- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	- Secretaria Escolar Digital
SEDUC-SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UC	- Unidade Curricular
Unoeste	- Universidade do Oeste Paulista
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
1 UM DIRETOR EM CONSTRUÇÃO: ABERTURAS	15
2 SOBRE O SOL QUE ME ILUMINARÁ.....	39
2.1 Águas fluem, almas exalam!.....	40
2.2 No outro nos encontramos	50
2.3 Olhando-se pelo lado de fora	53
2.4 Caminhos percorridos na constituição de ser, pensar, fazer e dizer.....	61
2.4.1 Identidades e particularidades	72
3 OS DESAFIOS DOS QUIXOTES FRENTE AOS NOVOS MOINHOS DE VENTO	76
3.1 Os ventos que movem os novos moinhos.....	77
3.2 Educação brasileira e o neoliberalismo	81
3.3 A escola pública, a administração escolar e o papel do diretor de escola	94
3.3.1 Reflexões sobre a escola pública atual	95
3.3.2 O diretor de escola frente as concepções teóricas da administração escolar	100
3.3.3 Papel do diretor na escola atual.....	125
4 AS LEGISLAÇÕES DE ENSINO E O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA.....	138
5 DIÁLOGOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO DIRETOR DE ESCOLA	176
5.1 Por que as colaboradoras escolheram ser diretoras de escola?	177
5.2 O papel do diretor de escola	181
5.3 Administração escolar: entre o pedagógico e o administrativo	186
5.4 O diretor entre o legal, o real e a autonomia.....	190
5.5 Dificuldades e angústias de ser diretor.....	194
5.6 As alegrias de ser diretor	205
5.7 Como me constitui diretor de escola: experiências, sentidos e significados	207

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	213
REFERÊNCIAS	219
ANEXOS I: Etapas do MMR.....	227
Modelo a ser elaborado e preenchido pelas escolas.....	227
Plano elaborado, aprovado e realizado.....	227
Relatório de acompanhamento diário do Plano	228
ANEXO II: Mapa Estratégico 2019-2022.....	229
APÊNDICES	230
APÊNDICE A- Roteiro das Entrevistas Narrativas.....	230
APÊNDICE B- Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	232
APÊNDICE C: Sobre as colaboradoras	234
APÊNDICE D- Entrevista narrativa com a diretora Alvina,.....	236
APÊNDICE E- Entrevista narrativa com a diretora Carla, ...	248
APÊNDICE F- Entrevista narrativa com a diretora Cecília, ...	259
APÊNDICE G- Entrevista narrativa com a diretora Eliane	272
APÊNDICE H- Entrevista narrativa com a diretora Patrícia	279
APÊNDICE I- Entrevista narrativa com a diretora Valéria, ...	293

1 UM DIRETOR EM CONSTRUÇÃO: ABERTURAS

*“O mais importante e bonito, no mundo, é
isso: que as pessoas não estão iguais, ainda
não foram terminadas, mas que elas vão
sempre mudando.”*

(João Guimarães ROSA)

Já é sabido e inquestionável, que todo o Universo e o que o constitui, movimenta-se constantemente num grande devir. A Natureza se transforma, refaz-se constantemente e, para além do que foi ontem, cumpre hoje o seu papel nessa busca incessante de se constituir. Fazendo parte dessa Natureza em movimento está o homem que, obedecendo as leis universais e necessárias da natureza, se faz constantemente nesse mesmo devir, constituindo-se e sendo a todo instante, sem nunca estar pronto. Somos sempre seres em construção!

Embora, e por ser esse processo de construção natural e independente de nosso querer, nem sempre o percebemos e damos conta dele, pior, nem sempre entendemos que o devir é apenas o processo do movimento e não a sua direção e, diferentemente dos demais seres da Natureza, o humano tem a capacidade de escolher para onde e como se mover. Assim, nesse determinismo natural de nos transformarmos sempre, somos livres para escolher o como e o para onde caminhar.

Talvez precisemos nos perguntar se usamos dessa liberdade de movermo-nos de forma consciente e livre de fato? Mas essa é uma outra questão e que não tira a beleza de sermos inacabados e únicos nessa capacidade de escolha.

É na certeza desse devir incessante, nesse movimento de se constituir e se perceber que, embora aparentemente os mesmos, somos novos todos os dias, como já nos lembrou Heráclito no século VI a.C. Assim, há mais de 60 anos venho me constituindo João e no constituir-me João, também me constituo profissional da educação e diretor de escola.

Como tudo o que percebemos nesse nosso Universo se constitui a todo instante, eu também não nasci diretor de escola, no caminho de constituir-me, fui me fazendo estudante, professor e enveredei-me por constituir-me diretor de escola.

Longe de achar que a sala de aula seja algo simples e fácil de se atuar, que o trabalho pedagógico do processo ensino e aprendizagem, que acontece na sala de aula, é de fácil organização e desenvolvimento. Longe de achar que a universidade, por mais que seja dedicada, organizada e engajada nos seus propósitos, prepara-nos inteiramente para o enfrentamento do

trabalho na sala de aula e de suas múltiplas diversidades e, entendendo que a universidade tem seu papel necessário e fundamental na formação de todo profissional, quer da educação ou não. Acredito que, para nos constituirmos profissionais, outros fatores se juntam aos saberes propostos pelos bancos acadêmicos das escolas e das universidades.

Quando penso no professor, para além dos bancos universitários, junta-se à sua constituição profissional, as experiências acumuladas nos bancos escolares enquanto aluno, as vivências em sala de aula no exercício de sua função, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos junto à equipe escolar e, principalmente o seu engajamento “[...] sociopoliticoeconômico e cultural” (ABRAHÃO, 2008, p. 173).

No entanto, parece que não existe o mesmo consenso quando se fala na constituição profissional do ser diretor de escola. Por quê? É o que tentamos entender nesse trabalho. Como acontece, então, a constituição desse profissional da educação? É o que procuramos investigar. Acredito na importância do papel que o diretor de escola exerce em todo o processo do ensino e aprendizagem. É ele um dos elementos da equipe gestora, que tem a responsabilidade de colaborar, estimular e articular o trabalho pedagógico e administrativo que acontece na escola.

Encontramos em Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) que

As escolas são, [...], ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização¹ e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem. Ou seja, as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas. (p. 414)

Entendemos que o modo como a escola é organizada e gerida contribui para “criar ou modificar” o pensamento daqueles que atuam ou usufruem dela e, que o inverso, também é verdadeiro. Assim, as convicções que trazemos conosco e que dirigem nosso ser, pensar e fazer, se juntam na escola com outras formas de ser, pensar e fazer e constitui a chamada “cultura escolar”. Da mesma forma que, uma cultura escolar pode modificar o meu modo de ser, pensar e fazer. Isto porque,

[...], a cultura organizacional (também chamada de “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam o modo de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as

¹ Libâneo (2015) afirma que “*Organizar* significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir” (p. 85, grifos do original). Ainda, que, na educação, alguns autores usam administração escolar e organização escolar com o mesmo sentido.

diferenciam uma das outras, sendo que a maior parte deles não é claramente perceptível nem explícita. (LIBÂNEO, 2015, p. 92²)

Fica claro com isso, que todas as pessoas que constituem a escola, isto é, alunos, professores, gestores, pais, funcionários, contribuem para criar a cultura da escola, ao mesmo tempo que são afetadas por ela. O que Libâneo (2015) destaca “[...] é que as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola [...], afetando tanto professores quanto alunos.” (p. 92).

A forma como o professor trabalha com o aluno que não quer fazer a tarefa do dia, ou como o diretor orienta o aluno que fez traquinagem, ou ainda, a maneira como a secretaria atende uma pessoa que busca informação, depende da cultura organizacional e da gestão da escola. O bom é que essa cultura escolar não é estática, ela muda de acordo com a organização e com a gestão, assim como a organização e a gestão mudam de acordo com a ação das pessoas que atuam na escola.

Reafirmo o que disse Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), “[...] as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas.”, o que faz das escolas locais de aprendizagem, isto é, as escolas são espaços de constituição profissional de todos os que nela atuam, quer alunos, funcionários, professores e gestores, porém, não os únicos, já que trazemos conosco outras experiências e aprendizados que especificam nosso ser pessoal e profissional.

Entendo que o professor inicia o seu constituir-se quando empossado de saberes que lhe deem conhecimentos necessários para exercer seu ofício, muito embora, experiências anteriores possam ter motivado essa busca. Da mesma forma podemos falar na constituição profissional do diretor de escola, do coordenador de escola e de qualquer outro profissional. Uma das principais fontes da construção e reflexão de saberes está na formação inicial propiciada pelas faculdades/universidades, saberes esses que são aprimorados com o tempo, com as experiências acumuladas e com a formação continuada.

Assim,

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas [...]. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. [...]. É no exercício do trabalho que, de fato, os professores produzem sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia chave do conceito de formação continuada. (LIBÂNEO, 2015, p. 35)

² Definição muito próxima trouxeram Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 441. Diga-se de passagem, que muitos dos conceitos trabalhados e aprimorados por Libâneo (2015), também se encontram em Libâneo; Oliveira; Toschi (2012).

Dito isso e, sem pretender encerrar o assunto ou dar uma resposta única e fechada, entendo como definição de constituição profissional essa caminhada da pessoa em busca de seus ideais e desempenho profissional que passa, necessariamente, pelas experiências adquiridas na trajetória de nossa vida pessoal, familiar, social etc. Se fortifica e fortalece pelos saberes acadêmicos refletidos ao longo da vida e se aprimora no dia a dia do trabalho individual e coletivo que acontece no chão da escola e em conjunto com seus atores, das políticas educativas e normas estabelecidas e das experiências compartilhadas e refletidas. Esse exercício do compartilhamento, de crescimento, de fortalecimento, embora não seja exclusivo dos profissionais da educação, está bastante presente na constituição da profissionalização dos diretores.

Durante minha dissertação, procurei entender como me constituo diretor de escola com tendências democráticas. Busquei em minha infância as referências de escolas e de diretores de escola. Tentei entender historicamente o papel que a escola buscava desempenhar, fruto da reflexão da sociedade e esforço dos pensadores-educadores. Nessa caminhada, ao me tornar aluno, tornei-me professor, mais especificamente professor de escola pública. Aprendi nas muitas experiências de sala de aula e nos encontros e desencontros com diretores de escola, a me constituir professor.

A universidade forneceu-me os saberes necessários e indispensáveis para que eu pudesse constituir-me profissionalmente como professor, e eu encontrei, na sala de aula, o saber que só a reflexão diária do exercício profissional pode oferecer para a efetivação do meu trabalho pedagógico. Porém, é necessário salientar que as convicções sociais, políticas, econômicas, culturais e humanas que me constituíram João, fizeram a diferença na constituição profissional do meu ser professor.

E, quase como que tocado pela papoula vermelha de Morfeu, adormeci e acordei diretor de escola³. Assim, igualmente ao processo que me constituiu professor, a contribuição reflexiva oferecida pela universidade nutriu-me de saberes necessários e suficientes para enfrentar o dia a dia da escola como diretor, muito embora eu não tivesse, naquele momento, a clareza da complexidade que essa função exigiria de mim. Por isso, o fazer cotidiano na escola, a troca de informações entre professores e funcionários, os estudos e reflexões realizados de

³ Claro que estou usando a imagem de Morfeu metaforicamente. Sabemos que para se chegar ao cargo de diretor de escola é preciso atender a uma legislação que envolve a licenciatura plena em pedagogia ou mestrado em educação, experiência prévia como professor e, no caso do Estado de São Paulo, concurso público. Porém, aqui pretendi trazer o instante em que no dia 30 de junho dei-tei sendo professor e no dia 1º de julho cheguei na escola como diretor de escola, sem nenhuma preparação prévia, salvo os requisitos legais.

forma pessoal e coletiva, juntaram-se às convicções que me fizeram João e vêm constituindo-me diretor de escola ainda hoje.

Depois de percorrer minha dissertação nesse processo quase socrático de busca de si, tentando entender como venho me constituindo diretor de escola, enveredei-me nos estudos do doutorado na tentativa de perceber como o processo de constituir-se profissionalmente diretor de escola tem acontecido com outros diretores. Assim, procuro ouvir as narrativas de outros diretores de escola, suas experiências, desafios e perspectivas, na intenção de perceber como esses têm se constituído diretores de escola públicas no Estado de São Paulo. Nesta busca também vejo se suas trajetórias têm similaridades ou não com a minha.

Os meus quase trinta anos como profissional da educação e desses, mais de vinte e três anos como diretor de escola pública estadual do Estado de São Paulo, fazem-me pensar e questionar a constituição profissional do diretor de escola.

Sempre me inquietou o campo de forças travado na tarefa diária da direção escolar entre simplesmente cumprir as determinações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC⁴-SP), isso é, ser um diretor de escola com olhar prioritário no administrativo da escola, e atendendo aos interesses do Estado, ou imprimir um trabalho de cunho participativo, democrático, que busque envolver os vários segmentos que compõem a escola e tente uma educação libertadora, sem deixar de fazer o que é indispensável para o bom andamento da escola. Há de fato essa dicotomia ou existe um equilíbrio possível e de justa medida entre o administrativo e o pedagógico?

Esta inquietação me impulsionou a realizar a pesquisa de mestrado e permitiu-me compreender que a gestão democrática deve, necessariamente, ser compartilhada com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Passado mais de quatro anos da defesa de meu mestrado, ainda me vejo inquieto com a condição do diretor de escola. Revendo minha autobiografia me vejo diretor de escola, fruto dos saberes constituídos na universidade⁵ e das condições sociopolíticoeconômicas e culturais, como nos propõe Abrahão (2008), mas também forjado nos exemplos refletidos e vividos no dia a dia do trabalho na escola.

Percebo também, o quanto me valeu o mestrado com as reflexões realizadas a partir de estudos propostos e das reuniões do nosso grupo de pesquisa, principalmente nos momentos

⁴ A partir da Resolução SE nº 18, de 02-05-2019, a Secretaria de Estado da Educação passou a ser reconhecida pela sigla: SEDUC.

⁵ A reflexão sobre a formação acadêmica do diretor de escola é muito recente nos currículos universitários e, embora se tenha reflexões consistentes e sérias, ela ainda é escassa.

em que, na escola, envolto em minhas reflexões e dilemas do dia a dia ou nos questionamentos gerados pelas reflexões e angústias do coletivo escolar, faltavam-nos elementos que nos dessem suporte ou que nos conduzissem a caminhos mais adequados. Nesse momento, os saberes reconstruídos e construídos no mestrado, propiciaram novas e frutíferas reflexões sobre a vivência cotidiana da escola e nos indicaram caminhos possíveis.

Percebo o valor da reflexão dos saberes acadêmicos para que o cotidiano da escola se conduza coletivamente, assim como o valor da reflexão do cotidiano da escola que nos faz buscar novos saberes. Esse é, sem dúvidas, o movimento do constituir-se como profissionais docentes e do constituir-se diretor de escola.

Essa angústia não parece ser apenas minha. Em conversas informais e em reflexões de trabalho, as preocupações dos diretores de escola giram sempre em torno de “O que fazer?” ou “Como agir?”. Não nos damos conta de que essa resposta depende de como entendemos a organização e a gestão da escola. Se as entendemos de forma democrática e participativa, então construiremos as respostas no coletivo. Se, por outro lado, entendemos a administração e a gestão centradas nas normas e legislações, será nelas que buscaremos respostas. Talvez o cerne da dúvida não esteja na busca de respostas às questões levantadas, mas esteja na escolha do caminho que queremos adotar para fazer nossa caminhada na e com a escola.

Preciso salientar, ainda, que minhas inquietações também partem do fato de que uma boa parte dos educadores que assumem a direção de escolas são professores provindos de licenciaturas diversas (matemática, educação física, geografia e outras), e que cursaram a pedagogia como complementação de estudos. Esses assumem, quer de forma provisória (professores designados), quer de forma efetiva (concurso público, a exemplo do Estado de São Paulo), a direção de escolas com um mínimo de saberes pedagógicos ou com os estudos que realizaram para o concurso.

Em virtude dessas dúvidas, proponho-me a estudar e entender como se dá a constituição profissional dos diretores de escola do Estado de São Paulo, e faço isso a partir das narrativas de diretores da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente (DERPP). Busco entender, através de seus relatos, como se deu o processo de sua formação profissional.

Com este trabalho procuro trazer à luz a reflexão sobre a necessidade de se pensar com mais intensidade a constituição do profissional diretor de escola, dada sua importância no conjunto dos profissionais que trabalham e fomentam a veiculação de saberes nas instituições de ensino, quer públicas ou não, e que se pretendem de excelência. Assim, dessa questão basilar da busca pela constituição profissional do diretor três dimensões se abrem como questões norteadoras dessa pesquisa: 1) O diretor de escola é aquele que deve agir atendendo ao

pedagógico ou ao administrativo? 2) A constituição profissional do diretor de escola se faz através da reflexão realizada nos bancos acadêmicos ou com aquela que acontece a partir do dia a dia na escola? 3) O papel do diretor de escola é marcado pela autonomia das decisões refletidas na escola ou, como servidor do Estado, cabe a ele simplesmente acatar as leis? Será que os caminhos só se fazem nessas dicotomias?

Falar das experiências e dos sentidos de outros é falar também das experiências e sentidos que marcam nossa trajetória de vida e nosso constituir-se. Nesse sentido coloco aqui um pouco da minha caminhada, inserindo-me nessa pesquisa, não apenas como autor, mas também como ator, mesmo porque as colaboradoras são pessoas que têm passado por minha vida e colaboram com a minha constituição profissional.

Terminei o bacharelado em Filosofia em 1989, na Faculdade de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da USP e, em 1991 conclui a Licenciatura. Nesse período já estava dando aulas, primeiro como professor substituto e depois como professor Categoria F⁶, em escolas privadas e públicas. No início da carreira lecionei as mais diversas disciplinas: História, Geografia, Sociologia, História da Educação, Conteúdo e Metodologia do Ensino de História (essas duas últimas no antigo curso do Magistério), e finalmente Filosofia.

Em 1992, como estava trabalhando em uma escola rural do município de Mairinque/SP, iniciei, na cidade de Itú/SP, o curso de Complementação Pedagógica e, em um ano e meio, adquiri a licenciatura Plena em Pedagogia, com direito à Administração Escolar.

A escola de Mairinque era de cunho filantrópico e seu mantenedor, por problemas de saúde, já não conseguia mais mantê-la, e encerrou suas atividades em dezembro de 1993. Cansado do ir e vir e não mais querendo voltar a morar em São Paulo, resolvi voltar à casa de meus pais (nessa época ainda vivos) e, reiniciar no interior, minha carreira. Assim, em 1994 eu estava de volta a Presidente Prudente e me organizando.

Inscrevi-me no processo de atribuição de aulas e, no primeiro dia de atribuição de aulas para os professores categoria F, consegui carga horária completa em uma única escola, mesmo porque eu era o único professor formado em Filosofia. Em seguida também consegui aulas em uma universidade particular da cidade.

É pertinente lembrar que os primeiros anos como professor sempre são os mais difíceis e preocupantes. Concluímos nossos cursos universitários, saímos repletos de teorias e com

⁶ Na época, os professores Categoria F eram os professores contratados pelo Estado para suprir a falta dos professores Categoria A (efetivos por concurso). Os categoria F não possuíam vínculo com o Estado, a não ser a partir do momento que lhes eram atribuídas aulas, mas nem estas lhes garantiam estabilidade. Hoje essa Categoria adquiriu estabilidade por força de lei e o Estado os assume com vínculo trabalhista e obrigatoriedade de aulas atribuídas.

grandes ideias, mas a sala de aula é outra realidade que, talvez, os estágios de hoje em dia nos ajudem a entender um pouco. Mas na sala de aula estamos sozinhos, frente a um grupo de 35 ou 40 alunos e precisamos ser os primeiros protagonistas. Que frio na barriga!

Frio que ainda sinto todas as vezes que inicio um ano letivo, ou uma nova atividade, ou um novo trabalho em uma nova escola. Frio salutar, que me faz ver que sou humano, sujeito a erros e que tenho responsabilidades que vão além de mim e, por isso, não me cabe brincar de ser educador.

Dois anos depois estava eu fazendo concurso para Diretor de Escola e, passados mais dois anos, terminando o concurso e escolhendo uma vaga para o cargo de Diretor de Escola. No dia 1º de julho de 1998, às sete horas da manhã, toquei a campainha do portão de entrada da EE Cel. Francisco Whitacker, única escola da cidade de Anhumas/SP, distante 20km de Presidente Prudente, e assim iniciava um novo ciclo de aprendizagens e experiências em minha vida.

No exercício de minha função como diretor de escola experimentei unidades escolares com dois segmentos completos de ensino, outras com apenas os anos finais do fundamental e ensino médio e unidade específica de magistério – o CEFAM. Escolas que apenas ofereciam o ensino regular, outras que também continham sala para o atendimento de alunos público-alvo da educação especial e outras ainda que apenas ofereciam o ensino profissionalizante. Umas eram medianas, com a média de 600 alunos, outras com mais de 1500 alunos, ensino diurno e outras ainda que possuíam o noturno.

Essas experiências múltiplas fizeram-me refletir sobre meu ser diretor. Perceber o olhar singular que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuem sobre seus alunos, o carinho e a dedicação que dispendem no exercício de suas funções, é algo excepcional, e isso não os faz perder seu profissionalismo. Perceber, também, que o modo de ser professor e de olhar para seus alunos que o professor alfabetizador tem se distancia do modo de ser e de olhar que os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esses, pela própria característica do segmento, promovem maior autonomia do aluno conforme os anos/séries vão se passando.

Durante essa caminhada percebi que algo começou a faltar. Minhas ideias e meu modo de pensar já não acompanhavam o tempo e sua evolução. Meus conhecimentos teóricos estavam ficando para trás e meu fazer cotidiano, repetitivo e nada inovador, já não atendia às exigências sócio-políticas contemporâneas. Ingressei no mestrado e pude refletir sobre o meu ser e meu fazer. E hoje, no doutorado, continuo essa reflexão com a colaboração de outros

diretores de escola. E essa caminhada tem feito-me muito bem e creio que, melhor ainda, para o exercício de minhas funções enquanto diretor de escola.

Nesse processo de (re)construção de mim mesmo e de minha profissionalidade, não posso deixar de mencionar o papel que desempenhou, e desempenha, o grupo de pesquisa no qual estou inserido, o GPFOPE – Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar, com a determinação de sua líder e a corresponsabilidade de cada um de seus membros. Caminhamos juntos, crescemos juntos e no respeito mútuo da toada de cada um. Nossas dissertações e teses não são minhas ou deles, são nossas, porque nos ajudamos, lemos e refletimos juntos, compartilhamos e construímos juntos. O trabalho solitário de cada um de nós tem seus momentos enriquecidos pela troca de ideias e compartilhamento de estudos.

É a soma de todas essas experiências que deposito nessas páginas, porque sou hoje também fruto de todas essas reflexões e caminhada.

Após reconhecer minha jornada e decidir sobre a temática a ser trabalhada procurei, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as teses e as dissertações defendidas nos últimos 20 anos, no intuito de verificar a existência, ou não, de trabalhos similares que justifiquem minha pesquisa, dessa forma também asseguro o seu ineditismo.

Para realizar o levantamento pretendido procedi da seguinte maneira: concentrei minha busca nas teses e dissertações assentadas na CAPES e na BDTD; defini como dimensão temporal o período de 20 anos, isso é, de 2000 a 2019, como dimensão espacial priorizei as universidades e faculdades do território brasileiro e; na dimensão epistemológica procurei definir termos ou expressões que me trouxessem informações sobre a temática “Constituição profissional do diretor de escola”

Definidos os critérios, passei a montar as estratégias de pesquisa nos bancos de dados e a testá-las, até chegar à seguinte estratégia (*diretor OR gestor OR administrador*) AND (*escola OR escolar*) AND ("*constituição profissional*" OR "*formação profissional*" OR "*papel do diretor*"), que pareceu melhor responder aos meus anseios e preocupações. Com isso cheguei aos resultados sintetizados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Síntese dos trabalhos encontrados por Banco de Dados

Estratégia de busca	Banco de Dados	Resultados	
		Dissertações	Teses
(diretor OR gestor OR administrador) AND (escola OR escolar) AND ("constituição profissional" OR "formação profissional" OR "papel do diretor")	CAPES	15	3
	BDTD	19	3
Total de trabalhos		34	6

Fonte: O autor

As buscas nos bancos de dados da CAPES e da BDTD foram realizadas separadamente e seguindo, dentro das possibilidades de cada banco, a mesma estratégia. Assim, na medida em que realizei as buscas, baixei os títulos encontrados, os classifiquei por ano de defesa na ordem do mais antigo para o mais atual e só depois iniciei uma primeira análise dos trabalhos, conforme Quadro 2 e Quadro 3 a seguir:

Quadro 2: Apresentação das Dissertações e Teses encontradas por ano de defesa – CAPES

Autor	Tipo	Ano de defesa	Título	Universidade
REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos	Mestrado	2000	O compromisso político-social do diretor como educador	UFSCar
CAMPOS, Leda Maria Ferreira de	Mestrado	2000	O papel do gestor na viabilização de projetos pedagógicos	PUC Campinas
ISASA, Elsa Elena	Mestrado	2000	Del estatus académico a la política electiva de directores: un camino sin retorno estudio comparado Argentina-Brasil	PUCRS
NUNES, Elizabete Kuczynski	Mestrado	2000	O administrador de escola básica no eixo das relações histórico-sócio-culturais: a produção de subjetividades	UNISINOS
SANTOS, Lenalda Dias dos	Mestrado	2000	Gestão Participativa no Contexto da Educação Tecnológica: expectativas da ETFSE	UFPB
IGARASI, Lizarda Yae	Mestrado	2001	A gestão escolar como fator condicionante da qualidade de ensino e grau de satisfação dos atores escolares e desempenho da unidade escolar	FGV-RJ

MESSAS, Julia Cristina Alves e	Mestrado	2002	CIRCUITO GESTÃO: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação	UNESP/Marília
MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo	Mestrado	2002	Administração Escolar: Reflexões para a formação do professor em serviço	UCDB Campo Grande
ASSUNÇÃO, Maristela Lopes Vicente de	Mestrado	2004	Organização do trabalho escolar e a atuação do administrador-escolar	UFSCar
FONSECA, Alice Barros	Mestrado	2006	Um olhar sobre a atuação do diretor de escola da Rede Estadual Paulista a partir de sua percepção: o caso da diretoria regional de ensino de Piracicaba	UNIMEP
GARCIA, Carlos Alberto Xavier	Mestrado	2006	Questionando o papel dos especialistas em educação frente à democratização da gestão	UFSM
CERVI, Gicele Maria	Doutorado	2010	Política de gestão escolar na sociedade de controle	PUC SP
HOJAS, Viviani Fernanda	Mestrado	2011	Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979 - 2007)	UNESP/Marília
CARDOSO, Maria Genilda Marques	Mestrado	2011	Práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar	UFPI
MARINHO, Iasmin da Costa	Mestrado	2014	Administração Escolar no Brasil (1930 - 1960): um campo em construção	FEUSP
PARRO, Ana Lucia Garcia	Doutorado	2016	Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar	UNESP/Marília
VIEIRA, Graziella Pereira	Mestrado	2016	Teses e dissertações da área da educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico	PUC Goiás
FERNANDES, Peterson Jose Cruz	Doutorado	2018	De educador a administrador; de administrador a educador: uma narrativa interdisciplinar como possibilidade de currículo para o educador administrador escolar contemporâneo	PUC SP

Fonte: O autor

Quadro 3: Apresentação das Dissertações e Teses encontradas por ano de defesa – BDTD

Autor	Tipo	Ano de defesa	Título	Universidade
PRADO, Joao Ferreira do	Mestrado	2003	Gestão escolar e escola democrática: ações e reflexões	PUC SP
MONTEIRO, Aneridis Aparecida	Mestrado	2003	O diretor de escola e a elaboração do projeto político-pedagógico: o pensar e o agir.	UFSCar
ALMEIDA, Patrícia Helena Ferreira de	Mestrado	2005	Formando os formadores: uma análise dos Programas de Formação continuada dos especialistas em Educação do Município de São Paulo	UNINOVE
CAVAZZANI, Virginia Fernandes	Mestrado	2007	A construção da gestão participativa na escola: um estudo de caso	UNISANTOS
BUENO, Edna Maria Gomes da Silva	Mestrado	2007	A dimensão pedagógica do papel do diretor na gestão escolar: análise do projeto - programa...	UNISANTOS
TESSARIN, Marcia Maria de Oliveira	Mestrado	2007	O diretor de escola, o projeto político-pedagógico e a formação de professores em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista.	UFSCar
AMARAL, Izilda Castellani do	Mestrado	2008	Diretor de escola: gerente ou educador? Possibilidades e limitações do desenvolvimento da função pedagógica em uma escola pública estadual paulista	UMESP
BOCCIA, Margarete Bertolo	Mestrado	2008	O papel do diretor de escola na rede pública estadual de São Paulo: legislação à prática.	UNINOVE
RAMOS, Liane Miranda Silva	Mestrado	2010	O papel do diretor na implementação do PDE escola: experiências em Juiz de Fora	UFJF
MELLO, Márcia Maria de	Doutorado	2014	Diretores de escola: o que fazem e como aprendem	UFSCar
SANTOS, Terezinha de Faria Ávila	Mestrado	2014	Gestão democrática na escola pública: o olhar dos educadores da rede pública municipal de Rondonópolis	UFMT
LAGE, Robson de Oliveira	Mestrado	2014	O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro: seleção e formação	UFJF
SILVEIRA, Júnia Mariusa dos Santos	Mestrado	2015	O papel do diretor escolar na implementação das tecnologias de informação e comunicação: um estudo...	UFJF

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla	Mestrado	2016	Gestão na perspectiva do diretor e de docentes: estudo de caso em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico	UNOESTE
PINHEIRO, Dulcimaria Portocarrero	Mestrado	2016	Os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima no Curso Técnico de Hospedagem	UFJF
RODRIGUES, Enita Alves Ferreira	Mestrado	2017	A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva	PUC SP
CORRÊA, Francinete Massulo	Doutorado	2017	Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar	UNINOVE
MARANGONI, Ricardo Alexandre	Doutorado	2017	O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional	UMESP
LEFONE, Fatima Ramalho	Mestrado	2017	O protagonismo do diretor de escola em interface com a formação continuada de professores	UMESP
SILVA, Cristiane Ferreira da	Mestrado	2018	Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo	PUC SP
VIEIRA, Regiane de Araújo	Mestrado	2018	Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltada aos anos iniciais do ensino...	PUC SP
OLIVEIRA, Fernanda Ramalho de	Mestrado	2019	A atuação da gestão pedagógica na integração curricular: proposta para uma escola cearense	UFJF

Fonte: O autor

Dos trabalhos encontrados e listados nos Quadros 2 e 3, por trazerem alguma proximidade à temática de meu trabalho, procedi a uma leitura mais minuciosa. Li os resumos procurando identificar o objetivo, a questão problema e a metodologia adotada. Dessa leitura classifiquei as teses e dissertações encontradas em dez categorias conforme Quadro 4.

Quadro 4- Síntese das temáticas das teses e dissertações sobre Diretor de Escola

Temáticas das teses e dissertações	CAPES	BDTD
Diretor enquanto educador	2	2
Diretor como articulador de projetos educacionais e avaliação externa	3	2
Diretor como articulador do ambiente escolar/cultura escolar	3	3
A vivência cotidiana do diretor de escola na escola	-	2
Diretor de escola e a democratização da escola	3	2
Estudo de caso sobre a atuação do diretor e situação específica	1	3
Perfil desejado de diretores de escola	2	1
Prática do diretor e questões internas da convivência escolar	1	4
Diretor de escola como administração escolar	1	-
Formação do diretor de escola e sua prática	2	3
Totais	18	22

Fonte: O autor

Todos os trabalhos apresentados nos Quadros 2 e 3 trazem com centro da reflexão o “diretor de escola” ou “direção escolar”. Cada um deles aborda parte da constituição do diretor ou traz a discussão de um de seus papéis na direção da escola, quer na pessoa do diretor quer no grupo gestor. Dessa forma todos eles possuem similaridades com meu trabalho.

Para melhor proceder na análise dos trabalhos selecionados seguirei a ordem das categorias apresentadas no Quadro 4.

A primeira das categorias é a do “Diretor enquanto educador”. Nesse, quatro trabalhos foram selecionados e tratam o diretor enquanto aquele que promove e/ou faz a formação de sua equipe escolar, papel que está evidenciado na Res. SE 56, 2016 que trata do perfil do diretor de escola buscado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, que teremos oportunidade de tratar mais pormenorizadamente logo mais à frente. Falar do perfil do diretor de escola e do papel que esse profissional precisa desempenhar no exercício de sua função é desenhar a sua constituição profissional. Quer-se um diretor reflexivo ou cumpridor de ordens? Um autônomo ou um típico representante dos Estado? Nesse grupo encontramos REIS (2000), MARTINS (2002), BUENO (2007) e LEFONE (2017).

Os cinco trabalhos seguintes foram agrupados na categoria “Diretor como articulador de projetos educacionais e avaliação externa”, projetos como a construção do Projeto Político-Pedagógico e outros propostos pelos órgãos centrais da educação, como é o caso das avaliações externas. Fazem parte desse grupo CAMPOS (2000), SANTOS (2000), MONTEIRO (2003), FONSECA (2006) e TESSARIN (2007).

O terceiro grupo é formado por NUNES (2000), IGARASI (2001), ASSUNÇÃO (2004), CAVAZZARI (2007), RODRIGUES (2017) e VIEIRA (2018) e trabalham o “Diretor

como articular do ambiente escolar/cultura escolar”. Nesses, vemos a ação dos diretores escolares e/ou da equipe gestora na busca de firmar a cultura escolar. Como que esses podem influenciar nessa construção? Já refletimos brevemente sobre a importância de a escola possuir uma cultura própria e como essa pode ser firmada. Por isso entendemos que essas reflexões trazem similaridades com a minha, que busca a constituição do perfil do diretor.

Na dimensão seguinte, “A vivência cotidiana do diretor de escola na escola”, encontramos dois trabalhos, o de BOCCIA (2008) e o de SILVA (2018). O primeiro nos mostra o papel do diretor de escola desenhado pelas legislações que indicam suas atribuições e competências e, assim, definem a forma como esses devem atuar. Mais uma vez entra em jogo a questão da dualidade autonomia ou servidor público e a constituição do diretor de escola sendo modelada pela legislação. Em contrapartida o trabalho de SILVA (2018) trabalha a necessidade de formação dos gestores de escolares iniciantes do município de São Paulo.

O quinto grupo, com a dimensão “O diretor de escola e a democratização da escola” mostra-nos, de formas diferenciadas, o modo de atuação do diretor de escola e/ou gestão escolar e a gestão democrática, isto sob olhares diferentes. Temos desde o estudo sobre como a gestão poderia atuar de forma mais democrática (PRADO, 2003), passando pelo questionamento das ações dos especialistas em educação ou refletem sobre a necessidade emergente de uma gestão democrática (GARCIA, 2006; CERVI, 2010, respectivamente). Em seguida temos SANTOS (2014) com um estudo de escolas que apresentam a gestão democrática e, finalmente VIEIRA (2016) que busca identificar concepções de gestão democrática e como ela se manifesta nas escolas públicas.

Realizando “Estudo de caso sobre a atuação do diretor e situação específica” encontrei quatro trabalhos: (ISASA, 2000; LAGE, 2014; SILVEIRA, 2015 e IKESHOJI, 2016). Esses procuram analisar o olhar do diretor de escola sobre o trabalho realizado pelos professores da unidade que atuam e ou demonstram estudos específicos do papel do diretor, tais como unidade prisional ou de ensino profissionalizante. Aqui é interessante perceber os modos de ser e agir dos diferentes diretores de escola e, as possíveis concepções de gestão enraizadas em suas atuações.

Com a categoria “Perfil desejado do diretor de escola” encontrei dois trabalhos, (AMARAL, 2008; HOJAS, 2011 e PARRO, 2016), que objetivam estudar o perfil que se espera de um diretor de escola, quer em concursos do Estado de São Paulo, quer pelas concepções subtraídas das políticas públicas dos governos de 2007 a 2014 no Estado de São Paulo.

Cinco trabalhos foram encontrados na categoria “Práticas do diretor e questões internas da convivência escolar”: (RAMOS, 2010; CARDOSO, 2011; PINHEIRO, 2016;

MARANGONI, 2017 E OLIVIERA, 2019). Esses procuram entender ou discutir a ação do diretor de escola frente a situações e/ou necessidades diversas da escola, quer na tentativa de implantação de um programa governamental, quer na resolução de situações de indisciplina e ou violência na escola.

Na categoria “Diretor de escola como administrador escolar” encontrei apenas um trabalho, o de MARINHO (2014). Nesse trabalho o autor faz um estudo da administração escolar desde os anos de 1930 até 1960, procurando demonstrar que esse é um campo em construção. Trabalho de mestrado interessante, pois faz uma retrospectiva da produção dos pioneiros da Administração escolar brasileira dentro do período proposto.

Olhando a última categoria levantada, isto é, “Formação do diretor de escola e sua prática”, percebo uma aproximação ainda maior com meu trabalho, por isso me detive um pouco mais nelas e em especial em três pontos: o objetivo apontado, a questão chave do trabalho e a metodologia usada, à medida em que esses se fizeram claros. Nesta categoria destaquei cinco trabalhos: (MESSAS, 2002; ALMEIDA, 2005; MELLO, 2014; CORRÊA, 2017 e FERNANDES, 2018).

Defendida em 2002, a dissertação de mestrado de Messas, intitulada “CIRCUITO GESTÃO: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais da educação”. Chama-me a atenção em especial, porque enquanto diretor de escola, também participei desse projeto de formação em serviço oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e que envolveu toda a equipe gestora, do supervisor de ensino aos coordenadores pedagógicos. Mas, infelizmente, esse trabalho de mestrado não foi encontrado no banco de dados da CAPES, onde aparece como anterior à Plataforma Sucupira, nem no banco de dados da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Marília/SP (UNESP-Marília/SP), onde a autora o defendeu, o que me impediu de analisá-lo melhor.

A dissertação de ALMEIDA (2005) teve como objetivo “[...] construir uma análise comparativa dos programas de formação continuada dos especialistas (diretores de escola, assistentes de diretor de escola, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo [...]”, no período compreendido de 1989 a 1996 e, para tal, a autora buscou analisar e sistematizar os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação durante o período estudado, para verificar a importância da formação dos profissionais apontados no objetivo de sua dissertação.

Percebe-se, por essa breve descrição do trabalho de Almeida (2005) a importância e a necessidade da formação continuada na constituição do profissional da educação, pois é a partir dela que nos atualizamos e refletimos sobre nosso fazer diário, o que gerou inclusive minha

busca pessoal pelo mestrado e agora pelo doutorado. Muito embora fundamental, essa não é a única forma de nos constituirmos diretores de escola.

Também assentada na BDTD e defendida em 2014, está a tese de doutorado de Mello intitulada “Diretores de escola: o que fazem e como aprendem”. Nesse trabalho Mello tem por objetivo geral “[...] compreender como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de diretores” (MELLO, 2014, p. 34).

Para atingir seu objetivo, Mello (2014) contou com seis diretores de escola de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo e estabeleceu como metodologia a construção de instrumentos de coleta de dados, a entrevista e a elaboração de um diário para registro e a análise dos dados; com isso pode concluir que o “corpo próprio de conhecimento” que constitui o diretor de escola não se forma apenas através do curso de graduação em pedagogia, mas principalmente na sua atuação cotidiana na escola.

Ao olhar para o trabalho de Mello (2014), percebo que uma de suas conclusões é o ponto de partida de meu trabalho. O pesquisador busca ampliar os conhecimentos que se têm sobre o diretor de escola, desvendar seus afazeres na escola e conhecer o contexto em que esses diretores atuam, além disso, sua metodologia baseia-se em entrevistas, em registros das atividades próprias dos gestores, categorização e análise dos dados. Percebo assim, muitos elementos em comum com minha busca, os fazeres cotidianos e a atuação do diretor de escola mostram-nos pontos fundamentais de sua constituição, como já apontamos anteriormente. E diz também sobre a cultura escolar existente ou em construção.

Percorrendo um pouco mais em nossa análise encontramos o trabalho defendido por Corrêa (2017) com o título “Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar”, alojado no BDTD. Nessa tese de doutorado, Corrêa coloca como questão problema a necessidade de formação continuada dos gestores educacionais de escolas públicas, dando continuidade à formação acadêmica recebida e, juntando-se a essa, a formação que acontece na prática do trabalho cotidiano. Para tal fim o Distrito Federal de Manaus/AM optou por participar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP).

Diante de tais fatos, Corrêa propõe como um dos objetivos gerais de sua tese

Analisar a relação entre a formação continuada de gestores escolares egressos do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar e suas implicações na organização e exercício do trabalho pedagógico frente à construção de uma nova profissionalidade na gestão da escola da rede pública da cidade de Manaus. (CORRÊA, 2017, p. 32)

Para atingir seu intento, o autor percorreu o caminho da pesquisa empírica em três escolas municipais de Manaus-AM, cujos gestores eram egressos do curso de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas. Estudou as reformas educacionais recentes e as políticas públicas de formação continuada. Também fez parte da metodologia de pesquisa as entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo, concluindo que na prática cotidiana o gestor escolar tem se adequado cada vez mais às regras da performatividade e deixado de refletir criticamente sobre seu processo de trabalho na gestão escolar, negando sua identidade como pessoa autônoma em benefício da própria escola.

No exposto se percebe que esse trabalho apresenta alguns pontos de similaridades com o meu. Primeiro que CORRÊA (2017) quer saber a relação que existe entre os saberes adquiridos nos bancos acadêmicos e os fazeres diários na escola e, a partir disso entender a performance do diretor de escola. Entendo que também busco refletir sobre a formação do diretor e trabalho com a ideia de que essa formação tem continuidade para além dos bancos acadêmicos, a partir da reflexão do cotidiano diário da escola. Também entendo que performatividade do diretor de escola e de sua equipe, depende de suas experiências sociais, culturais, familiares, acadêmicas, morais, entre outras. Por isso busco saber do próprio diretor de escola como ele se vê como tal.

Por fim, analiso o trabalho de Fernandes (2018) que reflete sobre as dificuldades e desafios propostos na contemporaneidade aos administradores das escolas privadas. Nele o autor tem por objetivo responder as seguintes questões: “[...] quem é o administrador de uma escola hoje? Um educador, ou um administrador?” (FERNANDES, 2018, p. 12). Para responder a tais questões buscou nas narrativas de história de vida elementos que criticassem a realidade que põem em risco a identidade da escola e que têm “[...] comprometido sua missão.” (FERNANDES, 2018, p. 9).

Como fruto da pesquisa, Fernandes (2017) elaborou uma série de elementos que identificou como básicos para a elaboração de um currículo acadêmico voltado especialmente para a formação pedagógica do administrador escolar, tendo por base “[...] vivência interdisciplinar; sólida formação teórica e prática; autoconhecimento.” (FERNANDES, 2018, p. 118).

Embora Fernandes trabalhe com diretores administradores de escola particulares, percebo muitas similaridades e pontos a refletir em conjunto. Primeiro porque trabalha com narrativas de história de vida, o que se assemelha à metodologia que exploro nesse meu trabalho, depois, porque, diante do panorama sociopolítico neoliberal que vivemos, as escolas públicas tendem, pela própria normatização que lhes são atribuídas pelo Estado, a se adequarem

ao sistema. Assim, direcionado pelas falas das colaboradoras, procuro verificar até que ponto o ser, pensar e fazer dos diretores de escolas são frutos das reflexões do coletivo na escola ou reproduções das normas estabelecidas.

É possível perceber que há, entre os trabalhos que apontei acima, vários pontos em comum, pois o constituir-se diretor de escola se faz nessa multiplicidade de ações, construções, normatizações que envolve a pessoa do diretor e a equipe gestora da unidade escolar. O diretor de escola, embora tenha um papel significativo na direção de uma escola, não deve exercê-lo sozinho, se seu intento for a formação de uma comunidade escolar cuja cultura predominante seja a democrática e participativa.

Como procurei mostrar, os trabalhos apontados acima salientam um ou outro elemento da constituição profissional do diretor, tais como seu papel de educador e ou formador, seu cotidiano na escola e o perfil que se espera desse profissional, sem dúvidas são elementos importantes da atuação do diretor e que dizem e colaboram com sua constituição, mas nessa tese busco entender como se dá a constituição profissional do diretor.

Quando me refiro ao diretor de escola e a necessidade de gerir a escola, tendo por base a gestão democrática e participativa, de forma alguma excluo os demais atores que fazem parte desse movimento democrático da gestão escolar, apenas concentro-me na figura do diretor de escola por ser esse o objeto de minha pesquisa. Reconheço a gestão democrática

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2013, p. 97-98, grifo do autor)

Assim, fica entendido que a gestão democrática se faz de forma processual a partir do que Dourado (2013) denomina como “[...] aprendizado do ‘jogo’ democrático”, entrando nesse jogo não a figura exclusiva de uma ou outra pessoa, mas o coletivo da escola, quer de forma direta (trio gestor⁷), quer através da consolidação e criação de canais ou meios que facilitem essa participação. Cabe lembrar que a autonomia da escola, inclusive para a criação desses canais, é relativa como ressaltou o autor, visto que as escolas, em especial as públicas, participam de um sistema e não lhes cabe criar ou modificar as normas e as leis, apenas cumpri-las de acordo com a realidade da escola.

⁷ Entendemos no Estado de São Paulo, que o trio gestor, também chamado de equipe diretiva, é formado pelo supervisor da escola, pelo diretor e vices, e pelo professor coordenador pedagógico.

Nesse sentido, continua Dourado (2013), o papel da escola não pode estar preso “[...] à lógica do mercado de trabalho” que privilegia o processo produtivo, mas é preciso ir além e “[...] resgatar o seu papel político-institucional, resgatando a sua função social” (DOURADO, 2013, p. 98). Ainda que essa forma de entender nos faça ver a “[...] gestão democrática como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções, objeto da articulação pela estruturação do sistema escolar entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo” (DOURADO, 2013, p. 99).

Se assim entendemos a gestão democrática como “ações orientadas por escolhas”, essa não pode estar centrada na figura do diretor, pois, atribui a ele o direito de mando sobre a vontade e “destino” das pessoas. Daí a importância de se pensar o trio gestor da escola.

Porém, e reconhecendo que a gestão democrática só se faz no coletivo e que isso implica uma postura política do grupo, nesse meu trabalho, quero entender como o profissional diretor de escola se faz, se constitui. O que justifica sua centralidade em minhas discussões.

Acredito que, entendendo como se dá a constituição profissional do diretor de escola, entenderei a forma como ele se relaciona com seu grupo gestor, com os professores, funcionários, alunos e comunidade. Espero entender também a sua forma de atuação com a comunidade escolar e como soluciona os problemas que emergem no dia a dia da escola. Por isso minha busca está em saber como e por quais meios o diretor de escola se constitui profissionalmente como tal.

Terminada a análise desses trabalhos e, a título de curiosidade, retornei aos bancos de dados das teses e dissertações e incluí em minha estratégia de busca os termos: “narrativa”, “histórias de vida” e “autobiografia”, que, embora sejam metodologias de trabalho, procurei verificar sua incidência nos referidos bancos. Assim reconstruí a estratégia de três formas diferentes, isso é, (**Narrativa OR história de vida OR autobiografia**) AND (diretor OR gestor OR administrador) AND (escola OR escolar) AND ("constituição profissional" OR "formação profissional" OR "papel do diretor"); (diretor OR gestor OR administrador) AND (escola OR escolar) AND (**Narrativa OR história de vida OR autobiografia**) AND ("constituição profissional" OR "formação profissional" OR "papel do diretor") e (diretor OR gestor OR administrador) AND (escola OR escolar) AND ("constituição profissional" OR "formação profissional" OR "papel do diretor") AND (**Narrativa OR história de vida OR autobiografia**). Percebam que apenas mudo a posição dos novos termos incluídos (negritados), tentando evitar dar-lhes mais ênfase que o necessário.

Quando apliquei as novas estratégias ao banco de dados da CAPES o resultado foi zero para os três casos e, por isso, não fiz refinamento, no entanto, quando apliquei ao banco de

dados da BDTD, usando os mesmos filtros aplicados na primeira busca, ou seja, período de 2000 a 2019 e nas áreas da CNPQ-Ciências humanas: Educação e Ciências humanas: Educação, encontrei 38 trabalhos, porém, no primeiro olhar verifiquei que eram trabalhos presentes na primeira busca e, portanto, já analisados por mim e, em apenas um trabalho apareceu especificamente o termo “narrativa”, mas trata-se de um trabalho de formação de professores de Educação Física, assim, distante de meu objeto de pesquisa.

Enfim, diante das pesquisas realizadas nos bancos de dados acima descritos e do que essas me apresentaram, concluo que esse meu trabalho de doutorado tem caráter inédito por dois fatores que considero significativos: em primeiro lugar porque minha reflexão é específica sobre a constituição profissional do diretor de escola. Percebi e aponte que, no levantamento realizado nos bancos de dados, há trabalhos que trazem elementos que fazem parte do papel do diretor de escola, mas que por si só não o constituem. Por isso, entendo o ineditismo de minha tese.

Mas esse trabalho é inédito também porque trabalha com as narrativas daqueles que estão se constituindo profissionalmente diretores de escola. Minha trajetória reflexiva não é fruto de um olhar de fora e direcionado apenas pelas minhas lentes de percepção, mas é um refletir sobre a constituição de nós diretores a partir de nossas experiências, saberes e percepções, já que as escritas de si nos permitem não apenas *ver o outro*, mas *nos ver com o outro* (JOSSO, 2006; CLANDININ, CONNELLY, 2015; SOUZA, 2008, 2014; PASSEGGI, 2020) e refletir sobre nossa identidade é refletir sobre nós mesmos, é buscar a resposta a uma das questões basilares da humanidade: Quem sou?

Terezinha Rios diz que

A identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque *estamos numa determinada circunstância*. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque *estamos nela*, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos. (RIOS, 2002, p. 121, grifo do autor)

Entender a constituição profissional do diretor de escola vai além de entender seu perfil ou seu papel, é tentar entender o que fiz daquilo que me fizeram ser? O que sou daquilo que me deram para ser? Não há como fugir do *aqui e agora*, mas há como *me fazer* para o aqui e o agora e esse fazer pode contribuir para a reflexão de um amanhã diferente, mais justo, equitativo e feliz.

Diante disso, lanço as seguintes questões-problema: Como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual? Quais foram as experiências, os sentidos e

os significados que marcaram sua trajetória profissional e os constituíram diretores de escola? De acordo com o que vimos até o momento, acredito que a busca de respostas para os meus questionamentos deve partir do pressuposto teórico de que a constituição profissional do diretor de escola se faz ao longo de sua vida, a partir dos saberes que o sujeito vai refletindo e construindo, tendo como ponto forte a formação inicial propiciada pelas faculdades e universidades. Esses saberes são altamente influenciados pelas políticas educativas e normas estabelecidas, que se aprimoram pela formação continuada e pelas reflexões das experiências que acumulamos no exercício de nossa profissionalidade. Lembro ainda que esse exercício reflexivo dos saberes se faz único para cada sujeito, pois tem como pano de fundo as nossas leituras de mundo e as trocas de saberes refletidos interpessoalmente.

Pensando nisso, tenho como objetivo geral investigar a constituição profissional do diretor de escola, as experiências, os sentidos e os significados de sua trajetória que marcaram sua vida profissional como diretor de escola.

Como nos disse Bacon em *Novum organum* (1984), “Saber é poder”, e não apenas poder de mando, mas mais do que isso, é poder sobre si mesmo, poder de refletir e discernir sobre o que lhe é proposto, poder de criar ideias, interpretar e gerar caminhos alternativos ou escolher entre o proposto, o mais viável, enfim, poder de não ser sempre servil. Percebo que, sem o saber construído pela reflexão universitária, o diretor de escola fica sem bases para o diálogo que se faz necessário no interior da escola e com seus superiores. Ainda mais, creio que sem esse saber, o seu fazer cotidiano deixa de ser reflexivo e se torna mero fazer normativo e autômato. No entanto, sem a prática, a teoria é etérea e não se sustenta. É no fazer diário que a teoria se faz, se consolida e se renova.

Se buscamos uma educação de boa qualidade, conforme expressa Rios (2002), inserida no tempo e no espaço presentes e com vistas no futuro, entendo que para se constituir diretor de escola o educador precisa aprender a transitar entre a teoria e a prática e encontrar a justa medida, que fará da escola onde atua, lugar de excelência. Ainda mais, o diretor precisa estar aberto e despojado do poder de mando e do poder servil, para intermediar melhores condições de formação de seres humanos pensantes, críticos e com maior autonomia de si⁸.

Para atingir meu objetivo principal e dar resposta à questão central desse trabalho elenquei quatro objetivos específicos que são: 1) Entender os desafios do diretor de escola frente

⁸ Uso o termo “autonomia de si” para referir-me não apenas a autonomia do ir, vir e fazer, mas principalmente da ou das autonomias que nos fazem mais donos de nós mesmos, que nos dão a liberdade de pensar e decidir pelo que cremos ser o melhor. A autonomia de si significa tomar posse do meu eu e me fazer sujeito de minha história, inclusive tendo consciência das limitações que a isso se impõem.

a política educacional neoliberal; 2) Caracterizar o papel do diretor de escola frente às teorias da Administração Escolar; 3) Analisar legislações e documentos para ver o que o Estado de São Paulo espera e cobra dos diretores de escola da rede estadual de ensino; 4) Identificar os caminhos percorridos pelos diretores de escola, suas experiências, saberes e perspectivas, que os ajudaram a se constituir profissionais diretores.

Essa tese foi pensada e desenvolvida da seguinte forma: no primeiro capítulo trago uma breve reflexão onde coloco a problemática a ser desenvolvida e justifico minhas escolhas. Nela me mostro como parte integrante do trabalho e busco, nos bancos de dados de teses e dissertações, o sentido e o valor de pesquisar a constituição profissional do ser diretor de escola. Apresento a questão central que move essa pesquisa, o objetivo geral e os específicos, que indicam o caminho a ser percorrido. No capítulo 2, intitulada “Sobre o Sol que me ilumina”, demonstro as bases metodológicas das quais faço uso para desenvolver o trabalho, isto é, a pesquisa bibliográfica para levantar dados e construir as seções teóricas, a pesquisa documental para entender como o profissional diretor de escola é pensado pelo Estado e, o que constitui o fio condutor de toda a tese, a pesquisa narrativa. É através dessa que converso com as colaboradoras e procuro responder as questões que dão origem a essa tese.

No capítulo 3, “Desafios dos diretores de escola na sociedade atual”, faço uso da pesquisa bibliográfica e apresento a forma de governo e de gerência econômica que a sociedade atual se move. Não é intenção esgotar o tema, mas apenas refletir sobre o que já foi apresentado por teóricos da área e, assim entender as referências com as quais se pensa a sociedade e a educação atuais. Em seguida destaco como se tem pensado e refletido temas como escola pública, administração escolar e papel do diretor de escola.

Na continuidade apresento o capítulo 4 com o título “O diretor de escola e a política educacional do Estado de São Paulo”. Nessa procuro nas legislações federais e estaduais o papel e/ou perfil desejado para o diretor de escola do Estado de São Paulo. Sem a pretensão de esgotar as legislações, parto da Constituição Federal e findo na Resolução SE nº 56/2016 que define o perfil do diretor de escola estadual. Em seguida procuro analisar e dialogar com dois dos projetos Políticos Educacionais que jugo terem promovido maiores mudanças no foco da educação do Estado de São Paulo, o do Governo Mário Covas e o do governo João Doria.

Com isso procuro entender o contexto educacional desenhado pelo Estado e o papel que esse mesmo Estado tem desenhado do diretor de escola, para atender às suas expectativas e, na medida do possível, busco as brechas das leis que me permitem ser um diretor de escola com perspectivas transformadoras.

Em seguida trago no capítulo 5 as narrativas das colaboradoras com o título “Diálogos sobre a constituição profissional dos diretores de escola”. Divido esse capítulo em partes menores. Na primeira parte apresento a caracterização das colaboradoras, quem são, suas origens, família e estudos. Em seguida deixo que eles apresentem suas histórias de vida até o constituir-se diretores de escola. Na segunda parte procuro dialogar com suas narrativas tendo por base as questões norteadoras dessa pesquisa. Foço isso na perspectiva da análise compreensiva-interpretativa de Souza (2004).

Para finalizar, mas sem colocar um ponto final, trago minhas Considerações na tentativa de responder as questões basilares aqui levantadas, confirmar minha tese e propor encaminhamentos. Esse é sempre um capítulo aberto e inconclusa quando se trabalha com narrativas, pois estamos trabalhando com a subjetividade do sujeito e a certeza do constante devir da nossa caminhada.

Assim espero que, ao final dessa trajetória tenha respondido satisfatoriamente ao propósito desse trabalho.

2 SOBRE O SOL QUE ME ILUMINARÁ

“O sol não apenas, como Heráclito diz, é novo cada dia, mas sempre novo, continuamente.”

“Aos que entram nos mesmos rios outras águas afluem; almas exalam do úmido.”

“Procurei-me a mim mesmo.”

(HERÁCLITO)

Entendo que o Universo está em constante devir, tornando todas as coisas “*novas todos os dias*” e, não só são novas todos os dias, mas novas a cada instante em que as percebo/vivo e, como o Sol, nossa vida se faz nova a cada instante, muito embora nem todos tomem consciência e vivam isso. Entendo que, sendo novo a todo instante, o Sol traz novas luzes sobre todas as coisas e nos dá a possibilidade de ver o novo sob essa nova luminosidade. Basta perceber!

Não dá para desfazer o vivido porque as águas são outras, mas é possível banhar-se em “*outras águas*” como bem nos lembra Heráclito de Éfeso (cerca de 540-470 a.C.). Rememorar, narrar, contar e refletir sobre nossos “banhos” passados, nos faz passar por outras águas e reviver o passado, não como nostalgia, mas como experiência vivida para, diante da tomada de consciência do vivido, refletir o presente e saltar para o futuro.

O homem é um ser inquieto e antes de tomar consciência das coisas, busca a si mesmo – “*procurei-me a mim mesmo*” – e, à medida em que toma consciência de si, procura se entender e dar sentido a sua existência, o que nos faz diferente dos demais animais e, como não somos seres isolados, mas participantes da Natureza e de todo um sistema natural, econômico, político, social, cultural, ético e outros, precisamos, num exercício holístico, nos localizar para nos perceber o mais próximos possível daquilo que se nos apresenta e nos faz sermos o que somos.

Essas questões existenciais fazem parte do inconsciente coletivo da humanidade desde sempre, e entendo que o exercício narrativo ajuda o homem não só a interrogar-se sobre essa busca de si próprio, mas também a não se deixar levar por respostas prontas, mediadas pelo fantástico, pelo casuísmo ou pela ideia de destino. Assim entendo, quando leio em Josso (2006), que as narrativas de si fazem com que o homem reflita

- Sobre o que eu apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei?
- Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde vêm as ideias que acredito serem minhas?
- Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais?
- Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das técnicas, abordadas nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006, p. 25-26, grifo do autor)

Essas são questões que nos têm acompanhado ao longo de nossa existência e que se fazem necessárias para que não percamos de vista quem somos, apesar de todas as controvérsias propostas pelo chamado “mundo moderno”. “Somos humanos e não máquinas”, lembrou-nos Chaplin no início do século passado, no discurso que marcou seu filme Tempos Modernos.

Dito isso dou continuidade ao exposto na introdução desse trabalho onde procurei refletir sobre a importância do diretor de escola no processo de gestão da escola e as dificuldades que esse encontra ao desempenhar seu papel, frente às demandas da escola. Também procurei demonstrar a relevância desse trabalho que busca refletir a constituição profissional do diretor de escola.

Em seguida levantei junto ao banco de dados os trabalhos realizados nessa linha e verifiquei que há uma gama razoável de reflexões que procuram trazer elementos significativos sobre a constituição profissional do diretor de escola, sem, contudo, abordar essa constituição diretamente, mas apontam ações e papéis que o diretor desempenha no exercício de sua profissão. Também me diferencio pela forma que busco desenvolver essa reflexão, isso é, pelas reflexões das colaboradoras por meio da pesquisa (auto)biográfica.

Nesse momento pretendo explicitar o caminho que trilharei para buscar as respostas às minhas indagações. Assim, nesse capítulo procuro explicitar e justificar a metodologia escolhida e o lugar de onde farei minhas reflexões. E, sob a luz desse Sol, tentarei encontrar-me.

2.1 Águas fluem, almas exalam!

*“Aos que entram nos mesmos rios outras
águas afluem; almas exalam do úmido.”*

(HERÁCLITO)

É hora de descobrir que águas fluirão para eu me banhar durante a caminhada desse trabalho, e para desvendá-la cabem as perguntas: Por que pesquisa (auto)biográfica? Por que trabalhar com narrativas? As respostas a essas questões me levam a historicizar e entender o método (auto)biográfico como percurso metodológico válido para o trabalho científico, e é isso que tentarei fazer.

O termo “método” faz-me lembrar e me remete a Descartes em seu *Discurso do Método* e em suas *Regras*. É evidente que o método não se restringe ao pensamento cartesiano, todo caminhar científico se faz dirigido e organizado por um método de trabalho e, caminhando um pouco mais, é possível perceber que a sociedade atual também nos pede método, quer seja econômico para organizar nossa vida financeira, quer social para organizarmos nossa vida de trabalho e galgar um “lugar ao sol”, quer ainda pessoal ou cultural ou familiar. Assim, entendo que o método é um meio que usamos para conduzir nossa reflexão e (re)construir saberes, sem os quais não conquistamos nossos ideais e assim por diante. Há ressalvas nessa minha fala? Acredito que sim, mas me deterei nela.

Percebo ainda que o termo “método” vem carregado dos idealismos positivistas, neoliberais e éticos, pois obedecem a regras e códigos normatizados e padronizados pela chamada “academia científica”, que dita o que pode ou não ser feito e como deve ser feito para ser aceito e validado cientificamente. Mas, mais do que isso, apesar do método ajudar a direcionar o norte da pesquisa, ele pode, e normalmente o faz, limitar o pesquisador.

No entanto, quando nos deparamos com trabalhos que usam a pesquisa (auto)biográfica enquanto método, é de consenso entre os pesquisadores que essas trabalham essencialmente com a subjetividade, quer do pesquisador que busca nas narrativas o entendimento do que fora vivenciado, quer do pesquisado que, ao se deparar com sua narrativa, reaviva e revive o passado com toda as suas emoções e sensações, mas também com um toque de racionalidade.

Admite-se, como princípio, que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). (PASSEGGI, 2010, p. 115)

Assim, ao retornar para minhas vivências passadas, não só as rememoro, mas reflito sobre elas e, num exercício holístico acompanhado de outras e novas experiências de vida, tenho, sobre o fato rememorado, novas descobertas e interpretações.

Maria da Conceição Passeggi num texto intitulado *Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña*, publicado pela Revista Paradigma em junho de 2020,

apresenta um histórico bastante elucidativo sobre a pesquisa (auto)biográfica, embora esse não fora o objetivo do texto. Desta forma, basear-me-ei no texto citado para recordar alguns desse pontos históricos e, assim, tentar responder às questões propostas acima.

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a pesquisa (auto)biográfica enquadra-se, na falta de um termo que melhor a defina, entre as chamadas pesquisas qualitativas, ou melhor, pesquisa qualitativa em educação e, no dizer de Passeggi (2020), fundamenta o conhecimento que produz na percepção daquele que narra, sobre como vê a vida e como percebe os diversos fenômenos histórico-culturais que perpassam sua trajetória de vida.

Nessa perspectiva, Passeggi (2020) retraza a trajetória das experiências de vida no campo das Ciências Sociais e da Sociologia trazendo-nos Thomas e Znanieck⁹ (1918) com as histórias de vida dos imigrantes poloneses; Ferrarotti (1950) com seu olhar crítico sobre as histórias de vida em Sociologia e Daniel Bertaux (1970) com a perspectiva etnossociológica. Aponta ainda que os dois últimos se afastam do termo *histórias de vida* e assumem, respectivamente, como fonte primeira de pesquisa o *método biográfico* e, para o estudo das práticas sociais, dá preferência às *narrativas de vida*.

A “virada narrativa” que representou a mudança paradigmática da pesquisa nas ciências sociais e humanas, conforme nos aponta Passeggi (2020), acontece nos anos 1980, e passa a “[...] compreender a natureza da narrativa como ‘instrumento mental de construção da realidade’ e de si mesmo.” (PASSEGGI, 2020, p. 60, grifo do autor). Para Bruner (1991), lembrado por Passeggi (2020), essa “mudança de paradigma” trás, em seu cerne, o “[...] ato de narrar e como ele intervém na cognição humana [...] na interação da pessoa que narra com o outro e com o mundo humano” (PASSEGGI, 2020, p. 60). O homem, afirma Passeggi recordando-nos Ricoeur (2010), “[...] é um ser que compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo” (PASSEGGI, 2020, p. 60). Portanto, a narrativa tem, para o homem, função vital e o transforma em humano.

Nesta mesma linha de pensamento temos Souza (2020) afirmando que

Con el advenimiento de los métodos (auto)biográficos en las ciencias sociales a mitad del siglo XX y, posteriormente, en las indagaciones educativas, se anuncia un periodo de resignificación de la subjetividad humana, donde las personas pasan del estatuto de objeto de análisis hacia el de sujeto protagonista de la investigación. (SOUZA, 2020, p. 22)

Fica assim, evidente a importância do advento dos métodos (auto)biográficos para as pesquisas ligadas às ciências humanas, pois esses mudam o *status* dos homens, de passivos e

⁹ Membros da primeira escola sociológica de Chicago.

objetos de investigação, e os transforma em sujeitos humanos autores e atores de suas próprias investigações.

Como estamos falando de métodos e procedimentos que trabalham essencialmente com as ciências sociais e com a subjetividade humana, acredito ser preciso demarcar os pontos de leitura e análise das narrativas fornecidas pelos colaboradores, pois não se trata da leitura de qualquer fenômeno e a leitura desses exige uma hermenêutica específica. Além disso, entendo que, mesmo em se tratando de pesquisa (auto)biográfica, outras e diferentes formas de leitura e análise das narrativas são possíveis, o que reforça ainda mais a necessidade de demarcarmos o lugar de onde partimos para realizar nosso trabalho.

Como procuro seguir a mesma linha de pesquisa de Souza, Passeggi, Delory-Momberger e outros, conforme ficará mais claro a seguir, anco-ro-me em Souza (2020) esclarecendo que

La investigación (auto)biográfica se asienta en las deliberaciones filosóficas tanto de la tradición fenomenológica (Schutz y Luckmann, 2009; Berger y Luckmann, 2006) como de la hermenéutica (Gadamer, 1995), sienta sus raíces en el ámbito antropológico anclada en la descripción densa de Geertz (1989), se apun-tala en el interaccionismo simbólico de Mead (1982), se inspira en la dramaturgia social de Goffman (2011) y en las implicaciones teórico-metodológicas de la Escuela de Chicago. (p. 22, grifo do autor)

Explicitando um pouco mais, Passeggi (2020) afirma que “Ricouer (1994), ao discutir a estreita relação entre tempo e narrativa, propõe uma ‘hermenêutica da consciência histórica’, situando-a entre a permanência do passado no presente e o horizonte de expectativa, inquietações sobre o devir, incluindo o temor e a esperança.” (p. 75, grifo do autor). Assim, o fato passado que se faz presente, tem por finalidade “esperançar” (FREIRE, 1992) a pessoa humana em seu constante devir.

De acordo com Passeggi (2011) a hermenêutica tem a função de promover o distanciamento entre o fato narrado e o narrador, o que aproxima do aprofundamento da reflexão sobre a compreensão da consciência histórica¹⁰ de Ricouer. Complementa ainda Passeggi (2011) que

¹⁰ De forma muito abreviada, esclareço que Passeggi aponta que, para Gadamer (1997, p. 316), “A consciência histórica é uma forma de autoconhecimento”. Dilthey se opõe a uma visão romântica e estética, da mesma forma que à visão puramente racional da experiência e reformula a noção de vivência para desenvolver sua proposta de consciência histórica. Passeggi (2011) diz que para esse, “[...] a reflexividade [...] é imanente à vida; ela está lá, antes de qualquer objetivação científica, racional” (p. 149). Passeggi (2011) acredita que por Dilthey adotar “[...] o princípio da hermenêutica que exige que a experiência seja compreendida a partir de si própria e não de critérios de lhes são estranhos.” (p. 149), ele entende que o indivíduo não consegue escapar de sua individualidade.

Para o autor, o texto escrito, diríamos ainda, transcrito, videogravado, produz o distanciamento na relação consigo e com o outro. Um acontecimento banal ou uma situação extrema podem ser narrados segundo critérios sociais, morais, políticos, religiosos, psicanalíticos, etc., de acordo com a intencionalidade da pessoa que narra e do contexto no qual narra. O que importa, para Ricoeur, é focalizar a mediação da escrita como processo de distanciamento, a fim de compreender a experiência. (p. 149)

De Dilthey, diz-nos Gadamer (1997, p. 302) citado por Passeggi (2011), retemos a lição de que ele adotava “[...] a compreensão do mundo, da experiência, do outro, de um ponto de vista histórico, ‘a fim de aprender a elevar-se para além dos preconceitos do próprio presente’.” (p. 149, grifo do autor).

Com isso entendemos que, para se proceder à análise dos acontecimentos narrados e revivê-los no presente, mantendo a subjetividade e a individualidade do narrador, temos que nos distanciar e olhar, de forma a compreendê-lo no tempo e no espaço, com suas nuances sociais, culturais, morais, políticas, religiosos, psicológicos e outros.

Retomando o já citado trabalho, Passeggi (2020) aponta três abordagens narrativas em educação, a *história de vida em formação* filiada às histórias de vida e que tem como foco a formação; a *pesquisa biográfica em formação*, filiada à pesquisa biográfica e que tem como propósito a educação e a *pesquisa (auto)biográfica* que junta os focos das duas anteriores acrescentando o (auto) que indica a subjetividade em pesquisa.

A autora nos recorda que as histórias de vida em formação surgem na França, Suíça, Canadá e Portugal, por volta dos anos 1980, e têm como finalidade formar os adultos em geral e, em especial, os formadores de formadores no processo de autoformação ao longo da vida. Já a pesquisa biográfica em educação aparece por volta dos anos 2000, também na França e proposta por Delory-Momberger, tendo como finalidade “[...] contribuir com os estudos e as pesquisas em educação, com base nas experiências vividas e narradas” (PASSEGGI, 2020, p. 63), muito embora nos lembra Passeggi (2020) que Delory-Momberger já havia proposto a biografia em educação em língua alemã nos anos 1980.

Deter-me-ei um pouco mais na terceira abordagem narrativa, primeiro por ser mais abrangente, depois por entender que meu trabalho enquadra-se nela.

A pesquisa (auto)biográfica com raízes brasileiras, tem seu marco no I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, ocorrido em Porto Alegre, em 2004, sob a coordenação de Maria Helena Menna-Barreto Abrahão.

Hoje já consolidado, o CIPA se encontra em sua IX versão que se deu em 2021, essa versão aconteceu de forma virtual, em virtude da pandemia COVID 19¹¹, e foi coordenada pela Universidade de Brasília. Sua importância tem se concretizado pela interação entre as redes nacionais e internacionais de pesquisas narrativas e pela amplitude de seus temas de pesquisa evidenciados nos sete eixos de seus congressos, que abrangem a metodologia, os espaços formativos e as três linhas narrativas: (auto)biografias, escrita de si e histórias de vida, além de abranger as diversas áreas de conhecimento e os mais variados temas (saúde, educação, infância, inclusão, melhor idade e outros tantos), o que justifica inclusive o uso do termo “pesquisa”.

Embora tenha gerado controvérsia o fato de se fazer uso do termo “auto” com ou sem os parênteses, entendo que hoje este problema esteja justificado e aceito pela comunidade científica. A esse respeito Passeggi (2020) nos apresenta as explicações de Abrahão, mostrando-nos que

A escolha do termo *pesquisa* se justificava para sinalizar o caráter científico do uso de narrativas em educação, questão crucial para sua legitimidade no começo da “aventura (auto)biográfica”. Por sua vez, o uso dos parênteses se referia, ao mesmo tempo, às narrativas biográficas e autobiográficas e chamar a atenção para a subjetividade na pesquisa. Por fim, eles podem ainda remeter à transposição de narrativas autobiográficas para biográficas. (p. 65, grifo do autor)

Ainda cabe entender que o ato de narrar tem origem imemorial. Acredito que, desde que o homem desceu da árvore e começou a habitar cavernas, narrar tem sido uma prática corriqueira em sua vida. Prática que se dava, muito provavelmente, no final das tardes, após longos dias de caça ou de trabalho na terra, quando os homens se juntavam em volta de fogueiras e contavam seus feitos e ou recordavam os feitos de seus antepassados. Esses relatos cotidianos se transformaram em grandes epopeias e histórias fabulosas, sobrevivendo e sobrepondo-se ao tempo, e hoje nos ajudam a conhecer e entender nosso passado e a forma de viver e pensar de nossos antepassados longínquos.

Recordo de Gilgamesh, rei de Uruk, o sumério, e sua epopeia sobre a criação e ordenação do cosmos, os feitos dos deuses e dos homens entrelaçados num discurso fabuloso e criativo. Hesíodo, em sua Teogonia, narrando a passagem do Caos ao Cosmos, agora na versão helênica, o surgimento dos deuses, suas tramas e suas aventuras com os humanos, até que cada um ocupe seu lugar natural. Homero, numa belíssima narrativa sobre o fim da guerra de Tróia

¹¹ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que afetou as pessoas do mundo todo de forma intensa no período de 2019 a 2021 e, no Brasil levou 667 mil pessoas a óbito e milhares de outras com severas sequelas.

causada pela disputa das três grandes deusas do Olimpo: Hera, Atenas e Afrodite. Sem contar os grandes poetas-rapsodos: Sófocles, Eurípedes, Ésquilo entre outros, que em narrativas trágicas, dizem sobre os feitos de deuses e heróis e sobre o destino dos homens. São narrativas que não só levaram os homens de sua época a pensarem sobre sua sociedade, sobre a política, a cultura, seus valores éticos e sobre si mesmos e suas existências, mas que ainda hoje nos removem nos mesmos questionamentos à medida que as lemos. Nessa arte de contar histórias “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”, disse-nos Benjamim (1987, p. 205), e completa,

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios [...]. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contra sua vida; sua dignidade é contá-la por *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. [...]. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo. (BENJAMIM, 1987, p. 221, grifo do autor)

Ainda, “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIM, 1987, p. 198). No entanto, ele mesmo nos alerta que tal experiência esteve em baixa, pois o homem, envolto em seu ideal de progresso e, precisando justificá-lo, preferiu o romance às narrativas. O “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Elas se perdem porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” (BENJAMIM, 1987, p. 205), e não há mais quem narre as histórias, nem há mais o tempo “de sentar-se em volta da fogueira” e não há mais quem “fie ou teça” para ouvi-las, o homem é, ele mesmo, a roca.

A pesquisa (auto)biográfica, como bem recordou Passeggi (2020) e que aqui apontei brevemente, faz ressurgir esse contar histórias e ressuscita o humano no homem, propicia que ele tome consciência de si e se civilize. “Narrar é humano! Autobiografar-se é um processo civilizatório”, afirma Passeggi (2010) no título do texto que aqui trabalhei.

No entanto, é preciso salientar que esse processo de humanização do homem que a pesquisa (auto)biográfica propicia, não acontece por acaso, ela o faz pelo “entrelaçamento entre a linguagem, o pensamento e a *práxis* social” (PASSEGGI, 2010, p. 111) e, recordando Delory-Momberger (2010), Passeggi (2010) acrescenta que

A pesquisa (auto)biográfica deve se aplicar a estudar as operações da linguagem, segundo a especificidade dos instrumentos semióticos, que materializam o fato biográfico, mediante os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os

espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais. (PASSEGGI, 2010, p. 111)

Fica evidente que é papel da pesquisa (auto)biográfica estudar, analisar, pensar tudo o que é produzido pelo homem através das suas múltiplas formas de linguagem/signos em todo seu “contexto histórico-cultural” e que faz significado no e para o homem. É por esse caminho que o homem vai se humanizando, ou seja, é à medida que o homem se percebe no espaço/tempo histórico-social que inicia o processo de sua humanização, processo esse que tem início, mas que só termina com sua morte.

Para que esse processo de humanização aconteça, a pesquisa (auto)biográfica precisa ainda “[...] analisar os modos como os indivíduos dão forma e sentidos às experiências na interação com o outro.” (PASSEGGI, 2010, p. 112). Assim, “[...] a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos [...] e/ou os grupos [...] atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história.” (PASSEGGI, 2010, p. 112). Cabe salientar que Passeggi (2010), tem ciência e deixa claro que o que a Pesquisa (auto)biográfica busca não é a “verdade objetiva” ferrenhamente, pois se tem noção que “a ‘realidade’ passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos.” (PASSEGGI, 2010, p. 112, grifo do autor).

Não bastasse esse processo do humano se fazendo e se refazendo num devir constante, num mergulhar em novas e outras águas e sob novas luzes, de novos sóis, outro aspecto da pesquisa (auto)biográfica que me atrai é o fato que, nessa construção constante do humano, o homem vai tomando consciência de si e se faz novo a cada instante dessa tomada de consciência.

Que o homem sofre as interferências dos meios em que vive e se relaciona, que essas interferências ajudam a constituir o seu ser, isso é, nos ajudam a nos constituir como humanos, isso é fato, mas é preciso lembrar que “[...] ele se torna, ao mesmo tempo, agente da ação capaz de intervir em seu meio para modificá-lo.” (PASSEGGI, 2010, p. 120), isso porque

As práticas humanas, isto é, a ação moral, a política, as técnicas e as artes dependem da vontade livre, da deliberação e da discussão, da nossa escolha passional (ou emocional) ou racional, de nossas preferências, segundo certos valores e padrões, que foram estabelecidos pelos próprios seres humanos e não por imposições misteriosas e incompreensíveis, que lhes teriam sido feitas por forças secretas, invisíveis, sejam elas divinas ou naturais, e impossíveis de serem conhecidas. (CHAUI, 2000, p. 22)

Mas, para ser esse senhor de si, capaz de fazer escolhas, tomar decisões por si mesmo, e agir racionalmente, o homem precisa primeiro reconhecer-se e reconhecer o que está à sua

volta para, no processo de tomada de consciência, se emancipar. “Admito que a reflexividade autobiográfica¹² é mediadora da consciência histórica das aprendizagens e promotora de inflexões enriquecedoras para o sujeito no mundo da vida.” (PASSEGGI, 2010, p. 126). Assim, o homem, nesse devir constante, não só é capaz de se emancipar e transformar-se, mas também de transformar o mundo à sua volta.

E essa “[...] consciência histórica implica um trabalho sobre si e sobre percepções do mundo para ultrapassar apropriações ingênuas da ‘realidade’ e se elevar acima das representações herdadas ou que circulam como ‘verdades’” (PASSEGGI, 2021, p. 103, grifo do autor).

Em um texto para a Revista *Margenes* da Universidade de Málaga, Souza (2020) afirma que “[...] narrar la vida es un desafío que se inscribe en nuestras experiencias y en los modos como tejemos la vida, como aprendemos en procesos de indagación y de investigación-formación colaborativa.” (p. 20) e complementa,

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre. (p. 20)

Narrar, portanto, faz parte do nosso existir e da forma como percebemos e conduzimos nossa existência e, nessa percepção do outro, dos fatos políticos, sociais, religiosos, culturais que me medeiam, vou me formando individualmente e coletivamente como já apontou Ferrarotti (2014). A isso talvez pudéssemos chamar de “pedagogia natural” porque não vem das ciências ou de qualquer outra arte criada por alguém, a não ser do homem e de suas relações com o universo, quer seja ele físico ou metafísico.

E é essa força que brota do humano ao narrar que o faz resistir e manter vivas suas utopias e sonhos e faz perceber que “[...] nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política.” (SOUZA, 2020, p. 20).

Acredito que com isso respondo às questões que propus no início desse item, cabe agora definir que passos darei nesse meu trabalho com a ajuda da pesquisa (auto)biográfica.

¹² Entendo que Passeggi usa o termo “reflexividade autobiográfica” tendo em mente a “autobiografia refletida” de Desroche, por ela apontada no texto *Narrar é humano*, de 2010, isto é, “[...] como um retorno reflexivo do sujeito ‘sobre seu trajeto para construir um projeto de pesquisa-ação-formação’”. Ao que ela acrescenta, “[...]. É admissível que essa reflexão permita ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre suas aprendizagens ao longo da vida e, eventualmente, tomar consciência das representações em torno delas e do que orienta sua ação no mundo.” (p. 115-116).

Porém, antes disso preciso ressaltar que duas outras fontes de pesquisa qualitativa foram utilizadas nesse trabalho para auxiliar na construção das seções teóricas, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003), “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (p. 183). As autoras, concordando com Manzo (1971:32) e Trujillo (1974:230), que entendem que a pesquisa bibliográfica nos ajuda oferecendo meios de definir e resolver problemas conhecidos ou não e a dar saltos qualitativos na reflexão, por isso seu objetivo é dar reforço à pesquisa e à manipulação dos dados que sustentarão o trabalho realizado.

Com esse pensamento utilizo a pesquisa bibliográfica para refletir sobre problemas sócio-políticos da atualidade que influenciam diretamente na administração escolar e no papel do diretor de escola.

Ainda,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008, P. 50)

Essa, sem dúvidas, é a maior vantagem de se trabalhar com a pesquisa bibliográfica, poder ampliar o leque espaço-temporal de evidências e de fenômenos em nosso trabalho, fazendo uso das reflexões já realizadas por outros pesquisadores. Alerta-nos Gil (2008) que precisamos ficar atentos a confiabilidade das fontes utilizadas, para não incorrerem em equívocos e erros.

Porém, quando refletimos sobre o papel do diretor de escola não podemos esquecer que há legislações federais e estaduais que normatizam o ser diretor de escola e estabelecem seu papel na escola. Essas caracterizam-se como fontes primárias, assim, para refletir sobre elas utilizarei a pesquisa documental que trata especificamente do trabalho realizados com essas fontes. Marconi e Lakatos (2003) classificam as legislações como fontes contemporâneas primárias, ressaltando apenas, que se deve ter o cuidado com sua origem, porém, como tenho como objetivo perceber o que o Estado quer do diretor de escola, a origem da fonte sempre será a oferecida pelos órgãos oficiais, quer federais, quer estaduais.

2.2 No outro nos encontramos

“Procurei-me a mim mesmo.”

(HERÁCLITO)

Definidas e justificadas as questões teóricas e epistemológicas do meu trabalho, procurarei esclarecer sobre a escolha das colaboradoras e o que espero entender a partir de suas falas, por isso esse trabalho se pauta em entrevistas narrativas enquanto pesquisa (auto)biográfica em educação.

O trabalho com pesquisa (auto)biográfica é, antes de qualquer coisa, um trabalho do deixar fluir as lembranças e essencialmente de saber ouvir.

Nesse exercício, procuro entender como se dá a constituição profissional dos diretores de escola.

Sem negar a importância de uma gestão democrática e participativa na escola e a necessária existência de uma equipe diretiva constituída pelo diretor de escola, vice-diretor de escola e coordenador pedagógico, procuro entender a constituição profissional do diretor de escola. Como é que o diretor aprende sua profissão, tendo em vista a relevância de seu papel na escola? Os saberes refletidos e construídos no ensino superior são suficiente ou a eles devem se somar outros saberes, dentre os quais se destaca o refletido e o construído no chão da escola? Essa constituição do diretor de escola deve tender aos fazeres administrativo ou ao pedagógico? À busca da autonomia da escola ou ao cumprimento legal das determinações do Estado?

Ainda, os caminhos possíveis são apenas os traçados por essas dicotomias ou outros podem surgir como fruto do coletivo da escola de modo a atender, com qualidade, os alunos e fazer cumprir o papel fundamental da escola?

Para me ajudar nessa reflexão, busco a colaboração de outros diretores, de suas histórias e suas constituições profissionais, em uma abordagem qualitativa, com olhar perceptivo e subjetivo propiciado pela pesquisa (auto)biográfica.

Com este trabalho procuro trazer à luz a reflexão sobre a necessidade de se pensar com mais intensidade a constituição do profissional diretor de escola dada sua importância no conjunto dos profissionais que trabalham e fomentam a veiculação de saberes nas escolas, quer públicas ou não, e que se pretende de excelência.

Assim, ouvir os diretores de escola sobre como percebem sua constituição profissional, assume relevância como material de análise dessa pesquisa. Nas falas destes encontram-se elementos significativos que contribuem para a compreensão de seus processos formativos

acadêmicos e de suas construções no dia a dia da escola, elementos essenciais para sua constituição profissional.

Para ouvir os diretores farei uso das entrevistas narrativas, pois, como já citado, Josso (2006) apresenta as narrativas como sendo um meio eficiente de seus autores responderem questões cruciais para sua autoafirmação como seres em si, capazes de pensarem, fazerem e dizerem coisas/seres/objetos/ideias que pensam, fazem e dizem.

O fato de que atuo como diretor de escola na Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente (DERPP) é elemento facilitador das entrevistas narrativas, porque, além de ouvir meus pares, conheço o ambiente de trabalho e convivo com as colaboradoras, fator importante, segundo pesquisadores da abordagem (auto)biográfica, para o desenrolar de pesquisas dessa natureza.

O objeto de estudo, portanto são as narrativas das experiências desses diretores de escola, sua trajetória de vida, formação e seus pensares e seus fazeres no dia a dia na escola, suas percepções sobre a gestão escolar no cotidiano vivido e mais, como percebem a sua constituição como diretores de escola. A partir das narrativas dos diretores busco entender se o seu constituir-se diretores são frutos da formação acadêmica inicial ou se a ela se soma a formação cotidiana e subjetiva obtida pelos fazeres do seu dia a dia na escola.

Para realizar essa pesquisa contarei com a participação de seis diretores de escola da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente e, para a escolha desses, pensei em contar com um diretor aposentado e, portanto, portador de vasta experiência na profissão, um diretor na ativa com mais de 10 anos na função e, que atua na transição de governos e políticas educacionais pós-reforma do ensino médio. Um diretor recém-ingressado no cargo (com 5 anos de exercício) com o objetivo de perceber suas dificuldades, anseios e intencionalidades. Entre esses, procuro trazer diretores de escola efetivos, outros designados, que atuam nas escolas regulares e em escola do Programa de Ensino Integral - PEI. Dessa forma procuro abranger a maior diversidade possível de diretores de escola presentes na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

Entendo que, qualquer que seja o processo formativo pelo qual uma pessoa passe, esse afeta cada indivíduo de forma diferente, pois cada um de nós percebe o mundo e as coisas que o cerca de acordo com as experiências vividas.

Discutindo sobre a diversidade de diretores de escola, Teixeira (2012) afirma que as narrativas são frutos da “*práxis humana*” e se é assim, até que ponto os pensares/fazeres/dizeres de hoje estão impregnados dos pensares/fazeres/dizeres de ontem e até que ponto aqueles encontram-se modificados por esses? Parece, assim, que não somos fruto de um único processo

formativo, mas do conjunto de nossas experiências sociais, acadêmicas, religiosas, familiares, éticas que fazem de nós pessoas ímpares.

Em acordo com o proposto por Teixeira (2012), Abrahão (2008) afirma que “[...] as narrações dos memoriais não são apenas um constructo individual; adquirem real significado quando situados no contexto histórico: sociopolíticoeconômico e cultural” (ABRAHÃO, 2008, p. 173), ainda, “[...] a narrativa tem uma natureza temporal tridimensional, tendo em vista que rememora o passado com olhos do presente, permitindo prospectar o futuro” (ABRAHÃO, 2008, p. 173), o que nos faz crer que a experiência, não só tem papel significativo em nossa formação, mas ela é fundamental para projetarmos o nosso futuro.

Em seu livro *Pesquisas Narrativas*, Clandinin e Connelly (2015), inspirando-se na visão deweyana de experiência, em especial às noções de interação, continuidade e situação que se apresentam em situações diversas, propõe os termos “*peçoal e social* (interação); *passado, presente e futuro* (continuidade); combinados à noção de *lugar* (situação).” (p. 85, grifo do autor). E completa afirmando que “Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira.” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 85).

Por isso, ao narrar a experiência de Michael, professor pesquisador e orientador de doutorado de Ming Fang, diz:

Ao compor suas histórias de outro lugar e de outro tempo, foi necessário que Michael levasse em conta como se sentia. Aqui, ele começou um processo imaginativo baseado nas memórias tênues de um meio ambiente [...]. Mas, ao posicionar-se no espaço de investigação tridimensional, enquanto escrevíamos nosso texto de pesquisa, Michael começou a despertar para o fato de como Long Him tinha sido um “viajante do mundo” para o lugar e para o fato que ele, Michael, não tinha sido um “viajante do mundo” para o lugar chinês e para as condições internas de Long Him. Michael compôs sua relação como Long Him de seu lugar na paisagem no oeste rural, de sua época de infância, com seus sentimentos infantis, tudo criado e moldado pela paisagem da infância. Ao compor este texto de pesquisa, Michael vê novas possibilidades, pois recompõe o que sabe sobre Long Him, sobre Ming Fang e sobre si mesmo. Estar nesse espaço é complexo para o pesquisador narrativo, uma vez que todos esses aspectos estão sob consideração o tempo todo. (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 91-92)

Embora em tempo e espaço iniciais diferentes, sob o efeito do ouvir, Michel e Ming entrecruzam suas experiências em um outro espaço e tempo e se percebem. Por isso entendo que o espaço tridimensional da narrativa exposto por Clandinin e Connelly (2015) tem íntima relação com o conceito “sociopolíticoeconômico e cultural” proposto por Abrahão (2008) e com o que nos disse Bosi (2016), quando nos concedeu uma breve, mas significativa,

entrevista¹³ em sua sala na Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), dizendo-nos que “[...] a história de um está sempre imbricada na história do outro e se relacionam num tempo presente, passado e futuro”.

Essas ideias de tempo e de espaço parecem sempre se fazer presente quando estamos trabalhando com pesquisas (auto)biográficas, quer nas escritas de si, quer nas narrativas ou outras, o que deixa evidente que o homem não é uma ilha, é sempre visto e percebido como um ser em sociedade e que sua existência presente traz traços de um passado vivido e constrói outras e novas possibilidades de futuro.

Também a subjetividade, segundo Passeggi (2021), está constituída sob tríplice dimensão: a do *sujeito empírico* (aquele que vive, de fato, a experiência da vida), o *sujeito epistêmico* (que vive racionalmente a experiência em busca de respostas sobre o sentido da vida) e o *sujeito autobiográfico* (aquele que une o sujeito que vive a experiência e o que a vive racionalmente) e, com o uso da linguagem, “transforma-se em narrativa” (PASSEGGI, 2021, p. 109). Aqui, o sujeito, ao refletir sobre si, sobre seu presente e seu passado em busca de redimensionar seu futuro, se constitui, ao mesmo tempo, em sujeito empírico, epistêmico e autobiográfico.

Entendida assim a pesquisa (auto)biográfica, com uso de narrativas como dispositivos de pesquisa, conseguirei ter clara visão das colaboradoras se constituíram diretores de escola. Entendo que ao ouvir, ler e estudar as narrativas dos diretores de escola estarei, não apenas entendendo o que pensam/fazem/dizem *da* e *na* escola, mas também entendendo o que eu, diretor de escola penso, faço e digo *da* e *na* escola onde atuei e atuo como diretor de escola. “Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.” (FERRAROTTI, 2014, p. 42). Analogamente entendo que, a partir de suas falas poderei perceber como as colaboradoras se constituíram diretores de escola.

2.3 Olhando-se pelo lado de fora

“[...] a paisagem está do lado de fora e dentro de nós. Nós olhamos para ela e somos olhados por ela, compartilhamos suas cores e seus

¹³ A profa. Ecléa Bosi concedeu-nos, no final de fevereiro de 2016, uma entrevista. Nessa estavam presentes: Profa. Yoshie, nossa orientadora, a profa. Marta, orientanda de Pós-doutorado, doutoranda Vanessa e eu, na qualidade de mestrando.

*ritmos, para além da presunção
antropocêntrica, não como caniços dóceis ao
vento, mas como caniços pascalianos,
conscientes, elaboradores de estruturas de
sentido, depositários de um destino. Não se
trata apenas 'de estar sentado e contemplar'.
Completando e ruminando, abrimo-nos para o
sentido, adquirimos a autoconsciência e
vamos formar pouco a pouco a nossa própria
personalidade.'"*
(Franco FERRAROTTI)

Cabe, por fim, explicar como abordei as colaboradoras e analisei as narrativas por eles produzidas.

Escolhi, para colaborar nessa pesquisa, seis diretores de escola. Todos do sexo feminino, não por coincidência, mas porque, no momento, eu sou o único diretor de escola do sexo masculino da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Dessas diretoras de escola procurei mesclar, dentro do possível, diretoras recém-aposentadas ou em fase de aposentadoria. Diretoras com mais de 15 anos no cargo ou na função e diretoras recém-ingressantes, com aproximadamente cinco anos de direção de escola. A maioria delas são efetivas e apenas uma é designada¹⁴. Mas todas resistem com bravura, na luta incansável por educação de excelência.

Entrei em contato telefônico com cada uma delas e agendei as entrevistas narrativas. Assim que cheguei ao local marcado e, depois de uma breve troca de palavras e descontração, expliquei como faria a entrevista. Primeiro dei, para que lessem e assinassem, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em seguida fiz algumas perguntas de cunho pessoal com a finalidade de conhecer e descrever as colaboradoras.

Ao iniciar a entrevista pedi para que a colaboradora se identificasse, manifestasse o desejo de como gostaria de ser chamada e que fizesse uma breve autobiografia. Em seguida dei-lhe a questão orientadora da entrevista¹⁵:

¹⁴ No Estado de São Paulo, o termo “designado” refere-se ao professor que atende aos critérios para prover um cargo, porém, não é concursado e ocupa o cargo na categoria de função designada.

¹⁵ O roteiro completo da entrevista encontra-se no Apêndice A.

[...] gostaria que você narrasse sua trajetória de vida desde a infância falando de suas experiências, suas percepções de diretores de escola. Narrasse também a sua trajetória de vida profissional, o que te motivou a ingressar no magistério, e por que o magistério público. Os caminhos que te motivaram e te conduziram até a direção de escola. (Quais os motivos que te levaram a ser diretora). O que o(a) faz permanecer na caminhada diária, suas experiências diárias, suas angústias e seus anseios. Narre como você entende o seu papel como diretor(a) de uma escola pública. Enfim, diga-me como você percebe a sua constituição profissional como diretor(a) de escola pública.

As narrativas foram gravadas com o consentimento das colaboradoras, que usaram o tempo que desejaram para falar. Além disso as colaboradoras optaram por usar seus próprios nomes, e assim o faço.

Depois de coletada as narrativas, transcritas e feita a primeira leitura, elas foram encaminhadas para as respectivas colaboradoras, que puderam opinar sobre a escrita e os fatos. No entanto, deixei claro que, na transcrição mantive propositalmente, a maioria dos vícios de fala, pois, muitos deles expressam a força e sentido de frases e ou palavras, além de dar à narrativa originalidade, sem, é claro, perder a qualidade do texto. Feito isso iniciei o processo de análise. Para tal, tomei por base o método de análise compreensiva-interpretativa proposto por Souza (2004, 2014) por, com ele, entender que

A análise interpretativa das narrativas buscará evidenciar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do/no conjunto das escritas de si, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas da vivência escolar por cada sujeito. (SOUZA, 2004, p. 122)

Entendo que a análise interpretativa busca olhar o homem como um todo e inserido não somente no mundo “sociopolítico-econômico e cultural” (ABRAHÃO, 2008), mas também emocional, ético e afetivo. É nessa interação racional-experiencial-subjetiva que a pesquisa (auto)biográfica procura olhar e perceber o homem em si e em suas relações como o outro e com a natureza.

“Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chama-lhe um universal singular”: “totalizado” e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos. (FERRAROTTI, 2014, p. 48-49, grifo do autor)

Assim, ao olhar o diretor de escola não olhei o indivíduo isolado, mas os diretores de escola em suas individualidades universais, inseridos em seus contextos

“sociopolíticoeconômico e cultural” (ABRAHÃO, 2008), emocional, ético e afetivo e em sua “[...] dimensão heurística (que) permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (*pesquisa*).” (PASSEGGI, 2010, p. 115, grifo do autor)

Em um texto *a posteriori*, Souza (2014) apresenta o objetivo da análise compreensiva-interpretativa de forma mais clara e precisa, dizendo que

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados no processo de pesquisa e formação. (p. 43)

Fica evidente que se entende a análise compreensiva-interpretativa como uma “perspectiva colaborativa” e, portanto, não se vê o sujeito isoladamente, além do que, essa forma de análise busca perceber e entender as “[...] experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas” (SOUZA, 2014, p. 43) e não somente do sujeito isolado.

A análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2004) parte da

Ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido [...]
 - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada;
 - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas;
 - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. (p. 122)

Ao que ele completa

Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos. (SOUZA, 2004, p. 122-123)

O Tempo I proposto por Souza (2004, 2014), é o momento da análise cruzada ou pré-análise, “[...] centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida formação.” (SOUZA, 2014, p. 43).

Entendo que esse é o momento da leitura geral das narrativas e de seu mapeamento, tanto individual, como do grupo, assim, Souza (2014) lembra que é hora de saber os traços culturais, sociais, econômicos, dados biográficos, formação e dificuldade com a narrativa das colaboradoras e do grupo. Feito isso é hora de escutar de forma “sensível e atenta” as colaboradoras, pois é preciso ter em mente que estamos tratando com vidas de pessoas e, em muitas vezes, com suas intimidades. É essa escuta sensível que nos ajuda na leitura e releituras

das entrevistas e em seu cruzamento em busca de singularidades e de (ir)regularidades, sempre tendo em vista o foco de minha pesquisa.

Somente após essas sucessivas leituras e levantamento das informações fornecidas pelas narrativas é que iniciei o chamado Tempo II, intitulado por Souza (2004, 2014) de “Leitura temática ou unidade de análise temática/descritiva”. Esse tempo está diretamente relacionado ao primeiro, pois depende do levantamento das singularidades e (ir)regularidades feitas. Para esse momento procurarei agrupar as singularidades de acordo com “unidades temáticas” que venham ajudar a responder minhas questões fundamentais: Como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual? Quais foram as experiências, os sentidos e os significados que marcaram sua trajetória profissional e os constituíram diretoras de escola?

Provavelmente esse seja o momento de maior atenção e o mais delicado da pesquisa, pois precisarei estar atento ao que narrou cada colaboradora, suas expressões, as entonações de voz e emoções surgidas durante as falas, essas sutilezas de cada colaboradora, unidas às suas narrativas enriqueceram a singularidade de cada uma e me ajudou na análise das narrativas.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstruir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas da análise, a fim de compreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas. (SOUZA, 2014, p. 44)

Para a constituição das unidades temáticas a partir das narrativas e sua posterior análise, Souza (2014) diz haver alguns caminhos possíveis, diz também que devemos levar em conta a complexidade e a totalidade de cada experiência narrada. O autor aponta dois caminhos de análise, o que leva em conta “princípios deontológicos, da hermenêutica e da fenomenologia” e a “análise temática e descritiva”, a primeira leva em conta a análise linguística das narrativas e a segunda as unidades temáticas, no entanto,

Seja qual for a opção de análise, evidencia-se a necessidade de constante retorno às narrativas (auto)biográficas, tendo em vista esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita e interpretação de percursos, trajetórias e experiências da vida dos sujeitos, mediante o agrupamento de unidades de significações. (SOUZA, 2014, p. 45)

Outra coisa que fica clara na exposição de Souza (2014) é que as unidades temáticas vão se constituindo na leitura das narrativas (auto)biográficas, elas não são propostas anteriormente pelo pesquisador, mas dadas pelos colaboradores em ou através de suas falas.

Constituídos os dois primeiros tempos da análise, iniciei a análise interpretativa-compreensiva propriamente dita, essa é o que Souza (2004, 2014) chama de Tempo III. Agora, os dois tempos anteriores são retomados, pois, como lembrado acima, eles não agem e existem separadamente, juntam-se as temáticas por suas singularidades, regularidades e irregularidades, e se procede à análise interpretativa-compreensiva, “Emerge também nesse exercício um diálogo intertextual a partir das subjetividades das narrativas em suas individualidades e no seu conjunto através de uma análise horizontal¹⁶” (SOUZA, 2004, p. 126-127)

Essa é a hora do pesquisador observar “[...] a paisagem (que) está do lado de fora e dentro de nós”, debruçar-se sobre o material recolhido e buscar compreender as vivências dos colaboradores, naquilo que apresentam como narrativas, suas histórias de vida. Entender o quanto resistem, “[...] não como caniços dóceis ao vento, mas como caniços pascalianos, conscientes, elaboradores de estruturas de sentido, depositários de um destino” e lutam, não só para se constituírem humanos, mas para cumprirem seus deveres em prol de uma educação de excelência e emancipadora. Mas é também um momento delicado e de atenção do pesquisador, pois ele deve ser fiel ao que lhe foi apresentado pelos colaboradores, por isso sua visão e análise precisam acontecer dentro da melhor e mais limpa ética.

No já citado texto de Souza (2020), publicado na revista *Márgenes*, o autor coloca suas preocupações com o momento delicado da análise das narrativas. A ideia central da reflexão de Souza (2020) é discutir como as experiências individuais e coletivas nos ajudam a construir “[...] acciones de investigación-formación [...] que me han posibilitado analizarlas como acontecimientos biográficos en la perspectiva de indicar pistas sobre vida-formación-profesión.” (p. 17). Souza (2020) traz a noção de acontecimentos a partir dos trabalhos de Foucault¹⁷ e a explicita como sendo “[...] un conjunto de condiciones que hace al discurso posible, como irrupción de regularidades discursivas y no discursivas.” (p. 18).

Assim, percebemos que quando Souza (2020) fala de acontecimentos não se refere a um discurso qualquer, mas sim àquele que possui sentido e significado vividos e experimentados por aquele que o narra. Nesse sentido, a noção de acontecimento é bastante

¹⁶ Entendo ser importante trazer aqui a nota de rodapé nº. 97 elaborada por Souza (2004), explicando o significado que atribuí a esse termo. Nela Souza diz: “Na perspectiva de Poirier et. al. (1999), a ‘[...] análise horizontal resulta do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial [...]’” (p. 125), e ainda continuam afirmando os autores que “[...] empregamos o termo ‘análise horizontal’ para indicar o trabalho sobre o conjunto do ‘corpus’, onde a história é considerada só como um elemento de informação [...]” (idem, p. 125 – grifo do autor). Nesta pesquisa, adoto o conceito de unidade de análise temática, o qual contrapõe-se à ideia de categoria como expressa pelos autores, bem como não entendo a totalidade da história como um conjunto de informações e sim como um projeto de conhecimento e de formação, conforme afirma Josso (2002).

¹⁷ Souza faz referência à obra *A Arqueologia do Saber* de Foucault, publicada no Brasil em 2008, pela Forense Universitária, Rio de Janeiro.

significativa para quem trabalha com pesquisa (auto)biográfica, pois nos ajuda na análise das narrativas dos colaboradores, visto que essas se dão em tempo e espaços determinados por seus acontecimentos e são revistas/narradas em tempo e espaços de outros e novos acontecimentos. Assim, Souza (2020) observa que são quatro as formas de acontecimentos a levar em conta.

A primeira forma de acontecimento, segundo Souza (2020), está ligada ao cenário político e à crise da democracia no Brasil. Ele afirma que “Las relaciones entre la educación, la producción de conocimiento y la democracia no pueden ser avaladas en función de intereses corporativos y pautados en retrocesos políticos con base en articulaciones nepotistas que instalan una cierta cronicidad en la democracia brasileña.” (p. 20) e, como já recordado acima, que

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre. (p. 20)

A segunda forma de acontecimento segundo Souza (2020), refere-se aos aspectos epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica, pois essa possibilita tomar conhecimento da vida das pessoas à medida em que refletimos sobre como elas ressignificam as suas experiências vividas e as relações que travam com as demais pessoas e com o contexto social. Já vimos acima que Souza (2020) nos recorda que a pesquisa (auto)biográfica se baseia nas

[...] deliberaciones filosóficas tanto de la tradición fenomenológica (Schutz y Luckmann, 2009; Berger y Luckmann, 2006) como de la hermenéutica (Gadamer, 1995), sienta sus raíces en el ámbito antropológico anclada en la descripción densa de Geertz (1989), se apunala en el interaccionismo simbólico de Mead (1982), se inspira en la dramaturgia social de Goffman (2011) y en las implicaciones teórico-metodológicas de la Escuela de Chicago. (p. 22)

Ressaltando, ainda, que a base da pesquisa (auto)biográfica é a teoria social, isso é, “[...] de cómo las personas comprenden y resuelven sus problemas sociales y cotidianos a través de los modos en que viven, experimenta y narran sus historias individuales y colectivas.” (SOUZA, 2020, p. 22).

A terceira forma de acontecimento exposta por Souza (2020) está ligada a como o grupo de pesquisadores ligados à GRAFHO¹⁸ têm conduzido suas pesquisas com base em

¹⁸ GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, ligado ao PPGEduc da Universidade Estadual da Bahia, cujo líder é o Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

pesquisadores como Delory-Momberger, Jovchelovich, Bauer, Souza, Serrano e outros, que entendem que

[...] la entrevista narrativa se constituye como un método y/o una técnica de investigación pertinente, al buscar superar la clásica dicotomía preguntas-respuestas. A través de este tipo de entrevista es posible comprender el conocimiento práctico personal narrado por los sujetos, elaborado mediante una “performatividad biográfica”, que posibilita una interpretación de datos biográficos y de los acontecimientos vividos. (SOUZA, 2020, p. 24)

Por fim, a quarta forma de acontecimento, apresentada por Souza (2020), diz respeito à abertura epistemológica e as possibilidades ou não de conclusões. O autor ressalta a importância do ato de proceder à análise das narrativas. Embora sejam muitos os modos de se pesquisar e múltiplas as fontes que a pesquisa (auto)biográfica abrange, a análise das narrativas precisa se centrar nas “[...] historias, experiencias y narrativas de los sujetos colaboradores en procesos de indagación y/o formación cuando socializan sus historias de vida-formación-profesión.” (SOUZA, 2020, p. 28).

Entendemos, assim, que independentemente do dispositivo que utilizaremos para realizar a pesquisa (auto)biográfica e das narrativas fornecidas pelas colaboradoras, quatro pontos são basilares e precisam ser levados em conta em todo o processo de reflexão, quais sejam: o cenário político que a pesquisa está inserida; ter ciência que essa é uma pesquisa de cunho social e, portanto, precisa ter clara a forma como essas informações serão lidas e analisadas; ter clareza quanto à linha de pensamento a seguir e, ser fiel ao narrado pelo colaborador.

Assim, ao realizar a leitura das narrativas das colaboradoras dessa tese levo em consideração os três tempos propostos pela análise interpretativa-compreensiva de Souza (2004), tenho em mente, também, que essas se fazem em tempos/acontecimentos próprios e que não podem ser desconsiderados por quem opta por atuar no campo (auto)biográfico, no caso deste trabalho, as narrativas.

Procurei neste capítulo delinear a metodologia usada nesse trabalho (tese) e o fiz em três momentos. Primeiro mostrando o que é a pesquisa (auto)biográfica tendo como instrumento de pesquisa as entrevistas narrativas, sua importância e objetivo. Em seguida procurei justificar minha escolha por ela. Para isso procurei mostrar a sua importância enquanto método de pesquisa que não olha o fato isolado e à distância, mas que busca, numa visão holística, perceber o todo implicado na história social, cultural e humana, olhado os sujeitos como colaboradores e partícipes da pesquisa. Finalmente descrevi, com base em Souza (2004, 2014), o modo como fiz a análise das informações levantadas a partir das entrevistas narrativas.

2.4 Caminhos percorridos na constituição de ser, pensar, fazer e dizer

*“Sobre o que eu apoio para pensar ser aquele
ou aquela que penso ser e quero tornar-me?
[...].*

*Sobre o que me baseio para pensar o que
penso? [...].*

*Sobre o que me apoio para fazer o que faço da
maneira como faço e/ou pretendo fazer? [...].*

*Sobre o que me apoio para dizer o que digo
[...]. De onde vem minha inspiração, minhas
aspirações e meus desejos?”
(Marie-Christine JOSSO)*

É hora de ouvir as que colaboraram comigo na construção dessa tese e, para isso busco em Josso (2006) a inspiração para entender o que são, pensam, fazer e dizem a respeito de si da constituição de suas profissões. Neste primeiro momento, busco traçar a qualificação das colaboradoras. Relato a trajetória de vida de cada uma e apresento em seguida algumas de suas identidades e particularidades.

De modo geral fizemos uma rodada de conversas que durou aproximadamente 1 hora, com exceção da conversa que tive com Carla que aconteceu em dois momentos e com Eliane que, por falha do gravador, aconteceu em três momentos.

A conversa com a Alvina e parte da conversa com a Eliane aconteceu em suas residências. Cecília estava no litoral em visita ao neto e sem data para retorno, por isso conversamos de forma remota. Com as demais colaboradoras aconteceram na escola, em horário de suas folgas.

Alvina Gonçalves Redondo Rotta, atualmente aposentada. Atuou em várias escolas da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente, aposentando-se na EE Comendador Tannel Abbud¹⁹, conhecida com Tannel.

¹⁹ Tannel, EE Comendador Tannel Abud. Escola estadual localizada no município de Presidente Prudente.

Alvina nasceu em 6 de abril de 1950, contando, na data da entrevista, com 72 anos. É casada e seu esposo também atuou em vários segmentos da educação. Foi professor de matemática, Dirigente Regional de Ensino e Secretário Municipal da Educação em município vizinho. O casal possui duas filhas já formadas. Alvina cursou licenciatura em letras na Unesp de Assis, onde se formou em 1971. Voltou para Presidente Prudente e atuou como professora por longo tempo e, nessa caminhada, conheceu seu esposo. Juntos atuaram à frente do sindicato dos professores, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), e sonharam sonhos de uma educação de qualidade, democrática e participativa, o que a fez cursar Pedagogia. Já como diretora de escola, Alvina foi convidada a coordenar o projeto CEFAM em Presidente Prudente e aceitou. Retornou à sua escola sede permanecendo por dois anos, quando então se aposentou.

Seus pais (a mãe mora no mesmo prédio que em que ela) possuem o ensino fundamental incompleto, mas sempre valorizaram a educação dos filhos, “[...] o que a escola dissesse era a Lei. Não adiantava vir como *mimimi* de professor falou isso, falou aquilo, porque era: ‘Alguma você fez.’ Então, a escola era, sempre, muito valorizada.” (Alvina).

Focados na educação de seus filhos, com sacrifício conseguiram que Alvina realizasse toda educação básica em escola particular confessional, acreditando estarem lhe dando a melhor formação.

E dali eu saí para a faculdade. Justamente em 1968, que não foi pouca coisa. Sair de uma escola religiosa, com muita proteção e, de repente, cair numa universidade pública em 68, com toda efervescência política no país. Então, não foi uma coisa fácil, uma transição muito fácil. Mesmo porque, as freiras sempre diziam para gente, no último ano, assim: “Vocês vão para Universidade. Tomem muito cuidado, vocês não podem ser inocentes úteis.” (com voz de quem dá conselho). Pensando na politização que se fazia nas universidades. Que elas acreditavam que se fizesse nas universidades. (Alvina)

As falas das freiras permaneceram na memória de Alvina que, logo percebeu o movimento sociopolítico de uma sociedade sob o julgo do militarismo e, como as pessoas que não passam pela vida em brancas nuvens, Alvina decide-se: “Tá bom, útil eu até posso ser, mas inocente não.” E aí eu comecei a ler muito, ler muito, ler muito, para eu poder entender o mundo que eu estava me inserindo.” (Alvina).

A universidade foi para Alvina mais do que o cursar licenciatura em Letras. Engajadas nos movimentos estudantis não como mera expectadora, mas de forma lúcida e esclarecida, Alvina declara que esse foi momento de “formar-se como pessoa”.

Terminado o curso de licenciatura, Alvina retorna Presidente Prudente e vai trabalhar na cidade de Álvares Machado, mais especificamente no distrito de Coronel Goulart, onde

começou sua vida profissional como professora, “E lá eu encontrei o Pedro. E aí a minha vida daí, foi tomando rumo, não é?”

Pedro, também professor, formou com Alvina uma dupla profissional e de vivência política. Casados e pais de duas meninas, não deixaram de atuar na militância do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, transformando-o em espaço de luta, mesmo “[...] debaixo da ditadura. [...], e aí, mesmo muitos a inocentes ainda, começamos a participar, né, dessa militância política no sindicato e, também foi aí que a gente aprendeu muito!”

A militância sindical fortaleceu o exercício da sala de aula a ponto de Alvina declarar que a militância foi, para o casal, uma escola de vida pessoal e profissional. “Foi aí que eu entendi o que era educação. Foi aí que eu entendi o que era ser um profissional da educação e, especificamente, um dirigente de unidade.” (Alvina). Cientes do papel que desempenhavam em sala de aula, o casal procurou o curso de pedagogia para habilitá-los à direção, pois acreditavam.

Alvina cursou complementação pedagógica aos fins de semana na Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, “Porque, quem me formou, (pequena pausa), para assumir a direção de uma escola, vamos dizer assim, foi a militância.” (Alvina). De posse do diploma, fez concurso público e assumiu a direção de escola.

Carla Regina Caloni Yamashiro, ingressou no último concurso de diretores de escola, ocorrido em 2017, e atua na Escola Estadual de Ensino Integral (EEEI) Prof. Joel Antonio de Lima Genésio, de Presidente Prudente. Carla nasceu em 6/12/1973, contando, na data da entrevista, com 49 anos. É divorciada e não possui filho.

Como Alvina, Carla também cursou licenciatura em Letras na Unesp de Assis. Conta com 25 anos de trabalho no magistério público, destes, cinco anos como diretora de escola. Está há seis meses na atual escola. Tem uma irmã que possui o superior completo e, também atua no magistério público como diretora de escola e um irmão, que cursou o ensino superior completo.

Carla não sabe dizer ao certo o porquê de não ter cursado a pré-escola. Iniciou sua vida escolar direto na 1ª série do grupo escolar²⁰ com seis anos de idade, motivo de orgulho da mãe que dizia: “Ah, ela entrou direto com 6 anos. Ela entrou direto na primeira série.” (Carla).

²⁰ Carla fez seus primeiros estudos antes da reforma educacional proposta por Rose Neubauer, por isso usou a antiga nomenclatura.

Como a mãe passou no concurso público de professor e, como a maior parte dos educadores ingressantes, assumiu o cargo em São Bernardo do Campo, Carla, ainda pequena, acompanhou a mãe e ali deu continuidade aos seus estudos, voltando para Presidente Prudente quando cursava a 4ª série. Cursou o ginásio em uma única escola próxima a sua casa, quando optou por estudar no CEFAM, cursar o ensino médio. “Na época era o magistério, primeiro magistério, hoje é o ensino médio. E eu fiz 4 anos de CEFAM. Recebia aquela bolsa que foi muito importante, porque era de tempo integral, o dia inteiro na escola. Gostei muito do CEFAM. Foi o CEFAM que ..., me fez pensar em ser professora.” (Carla).

Carla, em vários momentos de fala, diz sobre a importância que os estudos e as experiências proporcionadas pelo CEFAM contribuíram para a constituição de sua vida profissional.

Do CEFAM ingressou na Unesp de Assis e cursou, por quatro anos e, também com bolsa de iniciação científica, concluiu sua licenciatura em Letras. Carla diz que a bolsa lhe valeu muito. “Para mim foi muito bom, também. Trabalhava para uma professora, na área de literatura brasileira. Aí, depois, ..., acabei a faculdade e comecei a ..., ah, não, eu fiquei um ano na Alemanha. Como eu fiz alemão, aí eu fiquei um ano na Alemanha.” (Carla). Quando voltou para Presidente Prudente e começou a trabalhar como professora.

Logo fez concurso público e, em 2000 efetivou-se como professora na EE Professora Fátima Falcon, onde permaneceu por 16 anos e, então se removeu para a EE Monsenhor Sarrion. Nessa última escola não chegou a dar aulas porque foi chamada a dar aulas na escola de ensino integral na EE Professora Maria Luiza Bastos e lá permaneceu até 2017 quando fez concurso público para diretor de escola e ingressou na EE Pedro Tófano.

Ressalto que Carla diz não ter almejado o cargo de diretor de escola, estava feliz como professora. Também atuou na diretoria de ensino no núcleo do Ensino Médio em Rede. Fez mestrado e doutorado em educação também na Unesp de Presidente Prudente, o que a habilitou para o concurso de diretora, cargo que atua desde 2018.

Eliane Cristina de Oliveira Rodrigues, diretora efetiva que, juntamente com Carla, efetivou-se no último concurso de diretores de escola que aconteceu em 2017. Hoje tem seu cargo na EE Professor Miguel Omar Barreto, na cidade de Presidente Prudente. Nasceu em 9/9/1975 e, na data da entrevista contava com 46 anos. É casada, mãe de dois meninos.

Seu marido possui superior completo. O pai fez Ensino Técnico grau médio e a mãe cursou o fundamental incompleto, no entanto, seus irmãos possuem o superior completo.

Desde muito jovem se entendia como professora, uma de suas “[...] brincadeiras preferidas era brincar de ser professora”. Aos três anos de idade, por intermédio de sua mãe, foi admitida na educação infantil, período em que essa ainda não era obrigatória para crianças com menos de cinco anos. Cresceu familiarizada e gostando do ambiente escolar, onde queria estar na companhia dos amigos. Porém, em virtude das constantes mudanças provocadas pelo trabalho do pai, passou por várias escolas.

Quando terminou a 8ª série participou do processo seletivo e ingressou no CEFAM. No entanto, sob a influência de sua professora Iná Chaim, no ano que cursava a 3ª série do CEFAM, prestou vestibular e, em 1993, ingressou na Unesp de Assis, na licenciatura de História. Acontece que em Assis não havia núcleo do CEFAM e Eliane teve que terminar o magistério em curso normal regular à noite, enquanto cursava História.

A professora Iná foi muito importante em sua vida e marcou sua escolha profissional. Elaine conta, com alegria, que, já como diretora de escola, participou dos festejos que comemoraram o início de sua aposentadoria.

Ao terminar a faculdade, em 1996, foi para Jundiaí, tentar lecionar, já que não havia aulas de História na região de Presidente Venceslau. “No início de carreira tudo é difícil. Para a rede particular diziam que não tinha experiência, para a rede pública não tinha pontos para concorrer nas atribuições.” (Eliane), assim partiu para Jundiaí, onde tinha parentes. Lá, logo conseguiu aulas suficiente para completar sua carga horária.

Chegou em Jundiaí em 1997, em 1998, prestou Concurso Público e foi aprovada como professora em 2000, na mesma cidade, onde ficou até 2002. Participou do processo de remoção e veio primeiro para a cidade de Regente Feijó e, no ano seguinte, para Presidente Prudente. Em todo o período em que atuou como professora na rede pública, até 2013, quando já atuava como diretora de escola. Eliane lecionava também na rede privada de ensino.

Quando veio removida para a cidade de Presidente Prudente, Eliane conta que veio para um cargo que já não existia

Foi até uma grande decepção, porque eu fiquei um ano viajando. Quando eu achei que ia me remover e ficar, né. Mas tive que viajar, não tinha o cargo e fiquei com pouquíssimas aulas. Até a dona Joana D’Arc, que era a diretora na época, ela não deixou. Ela disse ‘Não vamos deixar a menina adida²¹ não, vocês vão deixar umas aulas para ela’. Voltei para escola de Regente onde eu estava, completando a minha jornada.”

²¹ Adido(a): condição do professor efetivo que, não tendo aula na unidade escolar sede de seu cargo, é obrigado a escolher aulas em outra unidade, e para lá seu cargo é removido.

Eliane conta que teve várias experiências salutareas com diretores de escola. Na EE Professora Mirella Pesce Desidere teve Deise, com quem aprendeu o exercício democrático e o valor do Conselho de Escola. Em 2013, se afastou da sala de aula e teve sua primeira experiência como gestora de escola como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental na escola Professor Arlindo Fantini, onde somou novas experiências.

Em 2017, prestou concurso para diretor de escola, foi aprovada e ingressou em janeiro de 2018. Eliane lembrou que, depois da Licenciatura em História, cursou Especialização em Gestão Escolar, na UNESP-Presidente Prudente; Pedagogia na Faculdade Alvorada e Especialização em Supervisão Escolar na UNINTER.

Maria Cecília Dugaich Ribeiro Martins, hoje aposentada, atuou no magistério por 43 anos, como professora de diversos conteúdos curriculares e, desses 43 anos, 19 atuou como diretora de escola. Cecília nasceu em 13/8/1956, em Presidente Venceslau, tendo 66 anos na época da entrevista.

Cecília inicia sua fala dizendo assim: “Vou contar como foi minha trajetória. Eu fui uma criança muito feliz na escola. Não lembro de nenhuma passagem, que ..., é, frustrante. Não lembro. Não lembro de nada assim. Não tenho marcas ruins da escola, não tenho.”

Nasceu e cresceu em uma cidade pequena do interior do oeste paulista, estudando na única escola que existia na cidade e que ficava em frente à casa de seus pais. Define a escola como sendo “linda” e lhe dava orgulho saber que estudava na mesma escola estudara seus familiares.

Em 1974 terminou o colegial, como na época era denominado o ensino médio, “[...] nas mãos de excelentes profissionais.” (Cecília). Mas isso não a atraiu para o magistério, nem mesmo o fato de ter dois tios professores. Assim, chegando a hora de decidir o curso universitário que faria, pesou o que sua professora de português lhe dizia: “A Cissa é defensora dos pobres e oprimidos.” A princípio pensou em cursar psicologia, mas isso a faria sair de junto de seus familiares, o que não a agradava.

Levada pelo desejo de ser promotora de justiça, Cecília optou por cursar Direito, o que a mantinha junto dos familiares e próxima de seus desejos profissionais. Iniciou o curso de Direito em Presidente Prudente no Instituto Toledo de Ensino²² e gostou muito. Durante o curso

²² Instituto Toledo de Ensino, hoje Toledo Prudente Centro Universitário. Faculdade particular pertencente Associação Educacional Toledo.

estagiou na promotoria da justiça, mesmo numa época em que o estágio não era obrigatório, mas, como o promotor era vizinho de sua família, o estágio foi facilitado.

No entanto, o mesmo estágio a afastou do direito. “Mas eu vi tanta ... (pausa), tanta injustiça, trabalhando lá dentro da Justiça, que me desencantou profundamente.” (Cecília). Acabou que, quando se formou, uma conhecida que também morava em Presidente Venceslau, filha de advogados e, também advogada, levou um tiro e perdeu a vida. Temerosos e conhecendo a personalidade de Cecília, sua família a desiludiu de lutar em favor das mulheres abandonadas. Assim, começou a dar aulas eventuais na mesma escola que estudou.

Cecília conta que certa vez ouviu que os professores que davam aulas eventuais eram “tapa buraco” e isso a ofendeu muito, “Porque eu me preparava tanto para mexer com aquela criançada. Que eu não era só um tapa buraco, não! Eu ia lá trabalhar.” (Cecília). Cecília sempre foi pessoa com intensidade em seus atos, procurando realizar da melhor forma possível aquilo que lhe cabia fazer.

Ainda jovem e recém-formada, Cecília ainda não havia se decidido pelo magistério, até que, durante o período em que trabalhava como eventual, aconteceu uma briga em uma de suas turmas envolvendo duas alunas que foram discriminadas devido a cor de suas peles. Em aula, Cecília tocou no assunto e tentando refletir sobre o fato e dois alunos da turma defenderam as meninas de forma brilhante. “Eles eram da sétima série, na época era série, e foi tão bonito, e eu me envolvi tanto (ênfase), que, naquele dia, na briga, eu resolvi que eu ia ser professora (risos).” (Cecília). Entendeu que não precisava ser advogada para defender os que necessitavam.

Feliz por ter conseguido intermediar o fato e por ver alunos tão pequenos se posicionando frente a fatos tão sérios, Cecília não teve mais dúvidas, percebeu a importância do professor na vida das pessoas e fez ali sua opção pelo magistério. Conta ainda que as meninas se tornaram suas amigas e todos os dias, antes de entrarem na escola, passavam em sua casa e lhe deixava uma flor ou uma bala de hortelã.

A partir da briga Cecília procurou os meios para concretizar sua escolha pelo magistério. Pois, havia feito bacharelado em Direito e lhe faltava a pedagogia. Procurou a tia que era professora alfabetizadora e essa lhe mostrou os caminhos. Fez Esquema I, curso que lhe conferiu o direito a lecionar e em seguida fez pedagogia na Unoeste.

Eu queria ser professora, professora de tudo que eu pudesse. Eu nem sabia como era ser professora. Eu não sabia! Eu falo: “Tudo o que eu sou, e o que eu passei, foi às custas dos alunos.” Foram eles que me ensinaram. Na verdade, foram eles. Não foi é ..., lei. Não foi regra colocada na escola que me ensinou. Foram eles, porque eu fui me adequando as regras, me adequando as leis, cumprindo por conta deles. Olha que

..., é, eu fui muito feliz, todo tempo. Todo tempo. Até aposentar. Aposentei feliz.
(Cecília)

Dessa forma Cecília deixou de ser professora eventual e passou a ter aulas atribuídas, pois o diretor da escola gostava da forma como ela trabalhava, mas atuava com disciplinas diversificadas, isto é, aula de Programa de Informação Profissional – PIB, e de Organização Social e Política Brasileira – OSPB, até que vagaram algumas aulas de história e, como a escola não conseguiu professor de história, atribuíram as aulas para a Cecília. Nesse tempo foi estudando e concluindo seus cursos.

Já casada e com filhos pequenos, Cecília optou por trabalhar com poucas aulas, assim lecionava em um período e nos outros cuidava deles. Com o tempo começou a dar aulas no magistério de metodologias, didática e história da educação. Gostou e permaneceu nessa área, chegando a atuar no CEFAM de Presidente Prudente. Durante sua vida profissional Cecília teve contato com vários diretores de escola. De alguns colheu exemplos que procurou seguir, de outros ações que não assimilou em sua prática.

Cecília permaneceu no CEFAM até tomar posse como diretora de escola. Sabendo que o projeto CEFAM seria encerrado e incentivada a prestar o concurso público de diretor de escola, fez sua inscrição e terminou sendo aprovada e convocada para realizar a segunda fase. Como suas habilidades no computador eram pequenas, foi estudar “[...] e, no fim ..., passei. Você me avisou que eu passei. A Helena me ligou lá na escola, num dia de ATPC, você me avisou. E, aí, veio aquela bomba, né: ‘O que que eu faço? Vou, ou não vou?’ E fui embora para São Paulo ser diretora, em janeiro de 2003.” (Cecília).

Patrícia Heloísa Perego de Souza, no momento dessa entrevista tinha seu cargo alocado na EE Professor Hugo Miele, de Presidente Prudente. Porém, antes mesmo de terminarmos a transcrição dessa e com a aposentadoria da diretora da EEI Prof. Maria Luiza Bastos, sendo a próxima na lista de classificação para alocação nas escolas PEI, Patrícia aceitou e teve seu cargo removido para essa escola em 8/2/2023.

Conta, atualmente, como 32 anos no magistério público municipal e estadual. Destes 21 anos como diretora de escola efetiva e na ativa, com cinco anos na atual escola. Os pais só cursaram ensino fundamental incompleto, mas os irmãos possuem o superior completo.

Moradores da zona rural e sem prédio escolar na redondeza, o pai de Patrícia entrou em contato com o prefeito da cidade e conseguiu que construísse uma escola para atender as crianças das fazendas cafeeiras da redondeza. Ali Patrícia inicia sua vida acadêmica.

A escola era pequena, típica das escolas multisseriadas das zonas rurais, e tinha aulas no período da manhã e no período da tarde. “Era só uma sala de aula, a sala era de madeira, sem energia, uma cozinha, um poço, onde era a professora que fazia a sopa e os alunos levavam as coisas para fazer sopa. Então essa aí foi minha trajetória. Estudei do primeiro ao quarto ano, na escola.” (Patrícia). Patrícia tem viva em sua memória a presença constante da supervisora de ensino visitando a escola em companhia de seu marido.

Patrícia caminhava cerca de seis km para chegar à escola, mas não fazia esse trajeto sozinha. Primeiro foi acompanhada do irmão, que estudava em série mais avançada. Quando esse foi continuar os estudos na cidade, veio o primo e em seguida a irmã mais nova. De cedo Patrícia apresentou gosto pelos estudos e pelo ensinar. Chegava da escola e ensinava a irmã o que aprendera no dia. Sua mãe, também incentivadora dos estudos dos filhos, comprou-lhe uma lousa e Patrícia a usava para ser a “professora” de sua irmã.

Como a escolinha rural só atendia o primeiro ciclo escolar, Patrícia continuou aos estudos na cidade de Anhumas, no período noturno, com exceção da 8ª série que cursou a tarde, pois seus pais passaram a residir na cidade. Na mesma escola cursou o ensino médio também no noturno.

Ainda sem saber muito bem que profissão gostaria de seguir, Patrícia primeiro prestou vestibular para psicologia, não contente partiu para o curso de engenharia civil, cursou seis meses, mas parou. Em seguida se casou e “[...] tive meu filho (fala pausada). Prestei o vestibular no domingo e tive meu filho na segunda-feira.” (Patrícia). Ainda de dieta iniciou a licenciatura em ciências com habilitação em matemática.

Patrícia cursou a faculdade na cidade de Presidente Prudente, na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e aos finais de semana. Conta que tinha um grupo de estudo, o “grupo da faculdade” que se reunia constantemente para estudar e que frequentavam regularmente as aulas nos finais de semana. Nesse período também começou a trabalhar. Primeiro na biblioteca da escola, no município de Taciba/SP. Prestou concurso público municipal e foi alocada na biblioteca escolar, onde ficou por três anos.

Em 1992 a escola onde trabalhava tornou-se escola padrão²³, fez entrevista, foi classificada e solicitou afastamento do cargo da Prefeitura. Na época Julieta era diretora da escola onde Patrícia atuava e, após a entrevista lhe disse: “Você quer ser boa professora, você

²³ Escola Padrão: projeto que o Estado de São Paulo implantou em algumas escolas piloto. Possuía um diferencial de organização pedagógica e administrativa.

nunca senta dentro da sala e deixa os alunos à vontade” (Patrícia). E acrescentou: “Você tem (ênfase) perfil para ser professora.” (Patrícia) e assim iniciou sua carreira como professora.

Com a reorganização das escolas, em 1997 a atribuição de aulas aconteceu nas Diretorias de Ensino. Patrícia pegou somente duas aulas de desenho geométrico, por isso reassumiu seu cargo municipal na biblioteca escolar. No ano seguinte prestou concurso público estadual, passou e em 1999 efetivou-se como professora na EE Cleófano Mota, de Taciba/SP, a mesma que sempre trabalhou, acumulando cargo com o município.

Em seguida foi convidada para assumir a Secretaria Municipal da Educação, como coordenadora da Educação Infantil, função que ocupou por mais de um ano. Mas, acabou exonerando-se do cargo municipal, pois com a política de prova de mérito e bonificação, estava perdendo vantagens de progressão no Estado.

Finalmente, após concurso público para diretor de escola, Patrícia ingressa com diretora em 2002, em uma escola da Diretoria de Ensino na zona Sul II, de São Paulo.

Valéria Aparecida Faili Berti, é professora efetiva de geografia e, desde 2018 designada como diretora da EEI Prof. Placídio Braga Nogueira, de Presidente Prudente. Valéria nasceu em 18/8/1974 e estava, na época dessa entrevista com 48 anos. É casada e possui duas filhas. Cursou Geografia na Unesp de Presidente Prudente, conta com 23 anos de magistério público estadual e está há 4 anos designada como diretora de escola na unidade onde ainda atua.

Valéria nasceu e reside na cidade de Presidente Bernardes, cidade a 22 km de Presidente Prudente e pertencente à Diretoria de Ensino de Santo Anastácio.

Filha de lavradores, Valéria viveu boa parte de sua vida na zona rural. Seus pais, embora com pouco estudo, sempre incentivaram os filhos nos estudos. Andava 2 km para chegar à escola, trajeto que fazia ora sob o sol quente e típico da região, ora com chuva ou frio, pois, como se define, sempre foi “*Caxias*”.

E assim, sempre vi na escola, nos estudos, a oportunidade de crescer, de ter um futuro melhor e sempre com o incentivo dos meus pais, mesmo na simplicidade. Fui uma aluna exemplar, tirava sempre notas boas, na timidez, e ... na discrição, mas sempre fazendo o possível para estudar e ... fiz até o ensino médio. Ainda morando no sítio.
(Valéria)

Terminada a educação básica só prestou vestibular para a faculdade um ano depois, pois seus pais não tinham condições financeiras de pagar a inscrição do vestibular. Começou a trabalhar e, na época adequada, fez sua inscrição para o curso de Geografia na Unesp de

Presidente Prudente, período noturno. Foi aprovada e trabalhava durante o dia e a noite vinha, com o ônibus de estudante, para Presidente Prudente cursar geografia. Seu esforço não parava por aí, “[...] chegava em casa e ia estudar, para, no outro dia levantar cedo e trabalhar, a pé, a pé sempre (risos), sem o carro.” (Valéria).

Terminado o curso universitário e aproveitando o concurso público estadual, fez a prova e passou, assumindo seu cargo em Itaguaí. “Nunca tinha dado aula. Minha experiência em sala de aula foi fazer o estágio da faculdade.” (Valéria).

Valéria relata que esse momento de sua vida não foi fácil. Ainda jovem, era a primeira vez que saíria de casa para morar só e numa cidade pequena distante de sua cidade natal e de seus familiares, e com casamento marcado para aquele ano. Trabalhava de segunda a quinta-feira, à tarde embarcava de ônibus de vinha passar o final de semana com os familiares. Viveu essa vida por um ano e meio. Conseguiu um afastamento junto à Prefeitura de Presidente Bernardes, mas manteve seu cargo em Itaguaí. Com a mudança de prefeito, voltou para seu cargo e ficou mais um ano em Itaguaí.

Nesse meio tempo se inscreveu para o processo de remoção e trouxe seu cargo para a cidade de Assis, mas atuou, pelo Art. 22²⁴, em várias escolas de Presidente Prudente até que conseguiu remover seu cargo para a EE Francisco Pessoa, em Presidente Prudente, onde teve a oportunidade de substituir a vice direção. Em seguida credenciou-se para a função de coordenadora pedagógica, foi bem classificada e ficou por três anos na EE Florivaldo Leal como coordenadora.

Após esse tempo como coordenadora, surgiu a oportunidade de trabalhar em escolas PEI. Fez credenciamento, ficou classificada, mas na primeira alocação não chegou a sua vez. Pouco tempo depois surge uma vaga de vice-diretor na EE Professor Plácido Braga Nogueira, foi chamada e assumiu mais esse desafio. Coincidentemente trabalhou nessa escola com a mesma diretora da escola que atuara como coordenadora. Após a aposentadoria da diretora, por força de Resolução, teve a oportunidade de assumir a direção e o fez após nova entrevista.

²⁴ Art. 22 é como chamamos uma das fases da atribuição de aulas que atende o Art. 22 da LC 444, de 1985, permitindo ao professor efetivo, que tem seu cargo em outro município, trocar, durante aquele ano, igual ou maior montante de aulas do cargo, em município de seu interesse. Não se trata de remoção de cargo, mas apenas de exercício. Para isso as aulas a serem assumidas podem ser livres ou em substituição.

2.4.1 Identidades e particularidades

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre.
(Elizeu Clementino de SOUZA)

Resistir! Talvez essa seja a palavra que mais represente o educador. De classes gramaticais diferentes, hoje, mais do que nunca, o sentido semântico de ambas apresenta muita semelhança. O educador – professor – é a pessoa que tem, por centenas de anos, atravessado por esses *Brasis*, promovendo saberes por seus quatro cantos e, RESISTE!

Resiste porque sua “[...] *acción política es pedagógica*” e, sua “[...] *acción pedagógica es política*.” (SOUZA, 2010), e não tem como não o ser. Se a função da educação é formar cidadãos livres e conscientes, capazes de assumirem suas funções sociais, promovendo o bem-estar e a justiça, então toda ação política é pedagógica e toda ação pedagógica é política.

E lembremos que a política é uma ciência prática, assim, sendo político, sou cidadão e sendo cidadão, sou político. Entendo que Souza (2010) propõe, acertadamente, a mesma analogia com pedagogia²⁵. No original grego, pedagogia quer dizer “condutor de criança” ou “o que conduz a criança” e, condutor dos saberes necessários para o exercício da cidadania. Assim, de fato, a ação política é pedagógica e a pedagógica é política.

Aprendemos que ao narrar suas histórias de vida, a pessoa torna presente o fato passado e permite uma nova leitura desses. Leitura que nos dá a oportunidade de compreender os fatos de forma diferente da compreensão que temos quando o vivemos pela primeira vez, ou de leituras desse mesmo fato realizada em tempos anteriores. Cada narrativa é uma nova leitura e me faz novo e, dessa forma, resisto.

E resisto porque recorro, porque enfrento e continuo a sonhar, porque me reconheço como pessoa de direitos e deveres, porque não me deixo conduzir.

²⁵ Pedagogia: A palavra Pedagogia **tem origem na Grécia, paidós (criança) e agodé (condução)**. Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino.

Nós, diretores-pedagogos, sonhamos. Sonhamos e resistimos. Resistimos e enfrentamos. Nós conduzimos e nos deixamos conduzir pela utopia de uma educação mais justa, equitativa e de excelente qualidade.

Não dá para mostrar o sorriso nos lábios, o brilho, que por vezes se mistura às lágrimas nos olhos das colaboradoras dessa pesquisa. Essas imagens só ficaram gravadas em minha memória. Suas falas são carregadas do desejo, talvez nem sempre acertado - mas também o que é o certo? - de fazer o melhor.

Alvina faz jus ao nome. Mulher de pele alva e altura mediana, cabelos nevados e curtos. Voz forte e em sintonia com sua personalidade, que embora firme, mantém a sobriedade em todos os seus afazeres. Casada, mãe e avó e, como nos relatou, cedo conheceu Pedro e com ele constituiu vida familiar e profissional, partilhando lutas e conquistas. Sempre se posicionou a favor da escola pública democrática, participativa e de qualidade para todos. E, embora aposentada há algum tempo, mantém o vigor físico e intelectual.

Carla não apresenta a idade que tem, tem aparência jovial. Magra, estatura mediana-baixa, sempre muito viva e de semblante tranquilo. Tem cabelos castanhos escuros na altura dos ombros. Veste-se com elegância e com estilo despojado. Sua fala é mansa e refletida, mas firme nas convicções construídas ao longo de muito estudo e do compromisso por uma escola pública de qualidade.

Eliane, também de aparência jovial, cabelos abaixo dos ombros e castanhos claros. Magra, de aparência frágil, o que contrapõe à sua capacidade de organização e condução dos seus afazeres profissionais. Mãe de dois garotos, um adolescente e outro pré-adolescente com a vivacidade da mãe e o vigor do pai. Pessoa guerreira, tem se construído profissionalmente de forma tranquila, equilibrada e ponderada.

Destoando do grupo de diretores pelo jeito expansivo e alegre de ser, Cecília, também mãe e avó, cabelos castanhos ao ombro e pele clara, com estatura mediana, voz forte, sorriso largo. Como ela mesmo diz, sua opção de vida profissional não incluía a educação, mas como a natureza sabe traçar seu rumo, foi conduzida para as salas de aula e se apaixonou.

A vida a fez passar por alguns percalços. Pessoa sofrida (perdeu seu filho para a COVID, o que a fez buscar a aposentadoria, mas não lhe tirou o encanto pela educação), e “briguenta”, como auto se denomina, atuou como professora em escolas regulares, no magistério e no CEFAM, de onde saiu para tomar posse do cargo de diretora de escola. Recém aposentada, não perde o vigor de viver e de lutar pelo que acredita.

De estatura mediana, corpo esguio e cabelos louros cacheados, Patrícia, como as demais, é sempre jovial, muito ativa e inteirada de tudo o que acontece à sua volta. Mãe de um

rapaz já formado. Patrícia já passou por várias experiências na educação e, como ela mesmo diz, de pequena alfabetizou sua irmã e desde então se mantém entre escolas, supervisão e dirigente de ensino, mas é como diretora que se realiza profissionalmente.

Valéria possui estatura mediana, voz mansa e tranquila. Pele branca, cabelos abaixo dos ombros e castanhos escuros. Possui duas filhas, uma adolescente e outra menor. É a única diretora do grupo que não reside na diretoria de ensino de Presidente Prudente, no entanto tem seu cargo aqui. Atua em uma escola do Projeto Ensino Integral como diretora designada. Percebe-se no brilho dos olhos a satisfação de fazer o que gosta.

É efetiva como professora e encontra-se na ativa. Também cursou Pedagogia. Seu marido possui o ensino superior. Sua filha mais velha cursa o ensino médio em escola particular e a caçula o ensino fundamental, também em escola particular.

Essas são bravas mulheres que resistem no ofício do educar e por isso as denomino de “Quixotes”. A Alvina e a Cecília são aposentadas. Alvina desde 1996 e a Cecília desde dezembro de 2022. As demais colaboradoras estão na ativa. Alvina, Carla, Eliane, Cecília e Patrícia são diretoras concursadas e efetivas.

Quanto ao tempo de atuação na direção de escola percebemos que Valéria atua há quatro anos, Carla e Eliane estão com cinco anos de atuação e, como ingressaram no último concurso público, passaram pelo estágio probatório, foram aprovadas e confirmadas em seus cargos. Patrícia está com 21 anos como diretora e, nesse durante esse tempo também como supervisora e dirigente de ensino. Aposentadas, Cecília atuou por 19 anos na direção da escola Joel e Alvina trabalhou dez anos em três escolas diferentes, sendo uma delas como coordenadora do CEFAM, embora aposentada se mantém ativa em suas ações reflexivas.

No que diz respeito a formação acadêmica, quatro delas graduaram-se na Unesp. Alvina e Carla cursaram Letras na Unesp-Assis e Eliane cursou História na mesma instituição. Valéria fez Geografia na Unesp de Presidente Prudente. Por sua vez, Patrícia fez Ciências com habilitação em Matemática na Unoeste de Presidente Prudente, e Cecília, que cursou Direito no Instituto Toledo de Ensino, também em Presidente Prudente, ambas faculdades particulares. Percebo que, muito embora Patrícia tenha dito que sua primeira opção de estudo não foi na área de educação e chegou a cursar Engenharia por seis meses, somente a Cecília tem bacharelado em área distinta, chegando à educação por meio do antigo curso Esquema que dava direito a tecnólogos de atuarem na educação.

Ainda em relação aos estudos percebo que, com exceção de Carla, todas as colaboradoras fizeram licenciatura complementar em Pedagogia. Carla, por sua vez, fez Mestrado em Educação, o que lhe conferiu o direito de prestar concurso público para diretor de

escola. Além do Direito e do curso Esquema, Cecília cursou Letras com especialização em Educação Inclusiva. Carla continuou os estudos de pós-graduação e fez doutorado também na Unesp em Presidente Prudente. Eliane fez Especialização em Gestão Escolar e em Supervisão Escolar.

Também com exceção de Carla, os pais das cinco outras colaboradoras são pessoas provenientes da zona rural (Patrícia e Valéria), com pouca formação acadêmica, mas que valorizavam a educação e por isso lutaram para que todos os filhos cursassem o ensino superior. O mesmo caminho segue os filhos das colaboradoras, no entanto, esses cursaram ensino fundamental e médio em escolas particulares, à exceção dos filhos da Cecília, que afirma que “O que que mata, uma coisa que eu brigo, sempre briguei, por que que o pobre do professor, porque ele diz que é pobre, porque ele põe o filho na particular e não na pública, como eu?”.

Ressalto o que nos disse Valéria ao se referir à educação “[...] sempre vi na escola, nos estudos, a oportunidade de crescer, de ter um futuro melhor”. Nossos pais, embora com pouca formação acadêmica, acreditaram e nos fizeram quer crer que a educação era o caminho, o caminho para a mudança de vida. É certo que algumas pessoas conseguem sobressair-se economicamente na vida, mesmo com pouco estudo, mas parece que nossos pais pensaram um pouco além e entenderam que os estudos poderiam nos dar melhores oportunidades para enfrentarmos o presente que vivemos.

Igual indagação nos fez Alvina ao questionar o papel da escola no século XXI. Já não basta alfabetizar e socializar os saberes construídos e refletidos por séculos, isto a inteligência artificial já faz com habilidade e rapidez. Precisamos encontrar nosso caminho de educadores porque não queremos máquinas, queremos humanos.

Encerro assim a apresentação dessas bravas diretoras que colaboram comigo na construção dessa tese. Profissionais da educação que procuram na vida e na profissão, elementos para constituírem seu ser, pensar, fazer e dizer.

No capítulo a seguir pretendo descrever um pouco sobre as políticas públicas, com ênfase na do Estado de São Paulo, relacionadas à educação e à formação de educadores, em especial do diretor de escola.

3 OS DESAFIOS DOS QUIXOTES FRENTE AOS NOVOS MOINHOS DE VENTO

*“Mudar o mundo, amigo Sancho, não é nem
utopia nem loucura, é justiça!”*
(Dom Quixote de La Mancha)

Os homens, desde que se organizaram e passaram a viver em conjunto, têm proposto formas diferentes de gerir seus agrupamentos. Algumas dessas formas foram tidas como boas ou corretas porque visavam o “bem comum”, outras como “desvios”, pois tinham como fim o “interesse” de uma ou de algum grupo de pessoas. Parece-me que o ponto de partida da escolha de como acontecerá o mando da cidade está em definir se queremos ou não que os cidadãos participem do governo, e se essa participação visará o “bem comum”.

Como meu intuito aqui não é discutir formas de governo, detenho-me por aqui. Porém, interessa-me pontuar como o homem, diante da forma de governo que lhe é apresentada, governa sua vida. Assim, busco em Aristóteles e lembro que, ao apresentar as formas de governo que classifica como corretas, deixa claro que, elas o são, porque o governante age “tendo em vista o bem comum” (1997, p. 91), oras, a busca do bem comum é um dos princípios da justiça.

Quando essa visão de governança mudou ou passou a ser vista diferentemente e a subverter o processo?

Acontece que a governança não se encontra desvencilhada da forma como o homem produz e acumula riquezas. Assim, parece-me que o problema não está na forma de governança em si, mas em como essa se une à produção de riquezas. O sistema capitalista, nas suas diversas nuances, unido a uma forma de governo qualquer, é incapaz de propiciar qualquer forma de justiça, simplesmente porque, ele próprio, quebra o princípio fundante dessa, isto é, “o bem comum”.

Agora, a minha angústia ainda continua sendo que o Brasil está perdendo o bonde da história. Especificamente no campo da educação. Essa pandemia veio para piorar mais ainda a situação. Enquanto o mundo se prepara para o futuro, com a tecnologia, com o mundo digital, o Brasil está patinando e me angustia muito saber que os brasileiros não estarão aptos a viver nesse mundo daqui a pouco, por conta da educação. (Alvina)

O que fazer? Não tenho certezas sobre isso, mas faço uso da fala de Dom Quixote: “Mudar o mundo, amigo Sancho, não é nem utopia nem loucura, é justiça!”. Mas, como bem nos ensinou Paulo Freire, não mudamos o mundo, mudamos os homens através da educação e,

esses mudam o mundo. Então, educadores, vistamos nossas armaduras e, montados em nosso Rocinante e de posse de nosso escudo e espada, lutemos contra os Moinhos de Vento!

Quixote é louco e tem devaneios ou simplesmente não quer deixar-se levar pelas convenções impostas por sua sociedade e, negando-a, luta com os fantasmas que a constitui? Se pudermos vê-lo como esse que luta, então não seriam esses “Quixotes” que precisamos na direção de nossas escolas hoje? “Quixotes” diretores, “Quixotes” coordenadores, professores, pais, alunos e funcionários?

Nesse capítulo procuro refletir sobre os desafios atuais de nossa sociedade e como isso influencia na constituição profissional do diretor de escola. Escola que deve ter como ideal a emancipação cultural, política e social de seus alunos e o firme propósito de formar cidadãos conscientes e autônomos, mas que se encontra em meio às políticas públicas educacionais impregnadas pelos ideais neoliberais. Para isso trago alguns apontamentos sociopolíticos e econômicos com base nas reflexões organizadas por Souza (2006) e Oliveira, Duarte e Rodrigues (2019); discutirei o papel do diretor de escola na sociedade atual tendo por base as reflexões propostas por Abdian, Oliveira e Jesus (2013) e Paro (2010a, 2016).

3.1 Os ventos que movem os novos moinhos

“Para que as pessoas sejam livres e iguais e gozem de direitos e obrigações iguais, elas devem estar em uma posição que possam gozar de direitos também na prática.”

(Dalila Andrade OLIVEIRA)

Nas palavras de Oliveira (2019), que trago em epígrafe, há um apelo ao gozo dos direitos na prática, e entendo isso como essencial. Nosso país possui tantas leis garantindo direitos – jovens, idosos, negros, indígenas, LGBTQIAP+, educação, ir e vir e tantos outros –, mas que na prática não se efetivam, e os que se efetivam mostram-se fragilizados. É importante e imperativo que na nossa diversidade sejamos vistos, ouvidos e respeitados como cidadãos de fato.

A dificuldade está nos ventos que sopram e fazem as pás dos moinhos girarem, ou estaria nos próprios moinhos que se colocam como desafios para a passagem dos ventos? Mas sem os obstáculos, os ventos não se tornariam impetuosos e perigosos? E para que moinhos

sem os ventos para fazê-los girar? Penso estar esquecendo de algo significativo: por que moinhos acionados por ventos?

Gosto das imagens e penso aqui nos moinhos que constituem uma sociedade, a política, a economia, a ética, a cultura e assim por diante. Penso igualmente nos ventos como as ideias que surgem de tempos em tempos e dirigem esses moinhos fazendo girar suas pás. Já tivemos ventos feudais, ventos imperiais, mercantilistas e, agora sopram os ventos capitalistas com forte brisa neoliberal. Tentemos entendê-los.

Não podemos nos esquecer que o homem é o animal que melhor se adapta aos espaços e é capaz de morar em qualquer dos quatro cantos desse nosso planeta e, não satisfeito, busca espaços em outros. É bem provável que essa capacidade esteja associada à sua racionalidade e criatividade (da experiência, da arte/técnica e da ciência, como diria Aristóteles). Ele é capaz de organizar o espaço às suas necessidades, transformar e criar os meios necessários para facilitar sua adaptação, moradia e sobrevivência. Transformar a si mesmo, física e psiquicamente, para sobreviver. Foi assim e continua sendo desde o aparecimento do primeiro *homo*.

Quando nossos primeiros ancestrais desceram das árvores (gosto dessa imagem) e, apoiados sobre duas pernas, começaram a explorar definitivamente o planeta, logo sentiram a necessidade de se organizar com mais rigor para não somente enfrentar o inimigo, mas também para procriar e sobreviver aos diferentes e mais hostis meios. Para tanto iniciam a divisão social do trabalho, a produção de meios para sobreviver e o acúmulo de bens. E assim, surgem os primeiros moinhos de vento, disfarçados de necessidades de sobrevivência!

Historicamente entendemos que essa organização surge como meio do homem sobreviver e perpetuar-se, mas parece-me que foi fruto de um acordo coletivo e, a princípio, igualitário. No entanto a natureza, no seu curso, vai, por assim dizer, “modelando” os homens e esses se adaptando às suas mais diferentes necessidades. Assim, “fez diferentes” uns homens de outros, alguns com mais força, outros com mais esperteza, outros ainda com mais agilidade. Uns mais propensos a planejar, outros a executar e assim por diante.

Nas suas diferenças, homens e mulheres vão buscando formas também diferentes de se organizar e se adaptar às necessidades dos diferentes espaços. Dessa forma, passamos do extrativismo às grandes lavouras; do pastoreio ao confinamento controlado; das cavernas aos arranha-céus; do agrupamento coletivo e igualitário à acumulação de bens e individualismo. E cá estamos nós, em pleno século XXI, vivendo a era da informatização e das mega indústrias, da moeda virtual, da sociedade líquida e de pessoas perdidas entre novos e outros moinhos em busca de sua humanidade.

Essas mudanças aconteceram de formas tão sutis para a maioria das pessoas e se enraizaram em seus modos de vida de forma tão natural, que mal conseguem perceber os moinhos que foram construídos e que limitam o passar dos ventos, fazendo girar as pás de alguns com mais intensidade do que as dos outros. Dificilmente percebem a “luta dos lugares” que acontece ao seu redor. E, se a percebem, a veem com tanta naturalidade que não se incomodam. Não incomoda o mendigo caído na sarjeta, a criança ou mulher estuprados, o negro, índio ou asiático serem discriminados social e culturalmente, a imagem de mulheres e homens sendo usada como objeto de consumo e tantas outras atrocidades. São até capazes de chorar, expor jargões inconformados, criar teorias científicas e rezar por esses, mas só agem quando um desses fatos lhes tocam a pele. A humanidade é vilipendiada diuturnamente das mais diferentes formas e poucos prestam atenção ou agem.

Os homens se digladiam entre si por coisas e lugares que não são meus nem seus, mas nossos. Querem e fazem, do que existe para o coletivo, propriedade privada. Para tentar entender um pouco essa transformação social do homem, trago aqui algumas reflexões sobre o modo de organização que os homens têm adotado na atualidade. Para essa análise me baseio em Oliveira, Duarte e Rodrigues (2019), Libâneo (2014) e Almeida (2022).

Durante a nossa conversa, e pensando sobre os problemas sociais e políticos que nos envolvem, Alvina questiona o futuro da educação frente a todas as mudanças que vivemos no início desse século. Recorda que antigamente a educação tinha outros propósitos e que esses têm mudado de forma galopante em virtude dos avanços científicos e tecnológicos.

Antigamente a escola reproduzia o conhecimento que a humanidade havia acumulado (leves ênfases dando sinal do vagar do tempo), e aquele conhecimento era sempre o mesmo. A partir de um determinado ponto, a cada 15 anos, tudo já era novo. Dali um pouco, há cada cinco anos. Hoje, a gente não sabe nem que profissão vai existir, para preparar esses meninos que estão nas nossas mãos. Minha neta tem oito anos, vai fazer nove, e que profissão haverá para ela no futuro? E o futuro é daqui a pouco. Porque as coisas vão assim (estalar de dedos). (Alvina)

Preocupações semelhantes às apontadas por Alvina impulsionaram as reformas administrativas introduzidas nos anos 1980 pelos países europeus e, respeitadas as diferenças administrativas de cada país, tais preocupações provocaram “A origem da governança regulatória na educação” (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 17). Os países de origem anglo-saxônica, através de reformas nas estruturas administrativas seguindo os moldes neoliberais, introduziram reformas educacionais que, além da privatização da oferta dos serviços públicos e da política de *rankings* das escolas baseados nas Avaliações Nacionais em Larga Escala (ANLE), ainda promoveram “[...] a descentralização, autonomia escolar e

diversificação de ofertas escolares” (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 17). Também fizeram das avaliações padronizadas e da *Accountability*/prestação de contas baseada em Testes (ABT) seus instrumentos centrais, tornando a educação “[...] um motor importante de sucesso nacional em um ambiente econômico cada vez mais competitivo” (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 19).

A Europa continental e setentrional, por outro lado, introduziu reformas na nova gestão pública (NGP), resultando em serviços orientados para os cidadãos e em busca de resultados, o que fez, no entender de Verger; Fontdevila; Parcerisa (2019), o Estado assumir papel proativo buscando soluções para problemas sociais.

Cabe ainda ressaltar que países

[...] dentro da assim chamada tradição administrativa napoleônica, que prevalece principalmente nos países do sul da Europa e é caracterizada por burocracias centralizadas, hierárquicas e uniformes, as reformas da NGP ‘foram tentadas, mas com resultados decepcionantes’ (Pollitt 2007, p. 12). Componentes da NGP foram adotados desconectadamente e implementados desigualmente. Além disso, reformas da NGP encontraram séria oposição vinda de diferentes lados, desde o nível das ruas até a alta burocracia (Kickert, 2007 apud VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 22, grifo do autor)

O que a princípio soou como resistência de países como França, Espanha, Portugal e Grécia ao novo ciclo do capitalismo, findou com esses se dobrando ao neoliberalismo, após os dois últimos passarem por séria crise econômica e intervenção do Banco Mundial.

Frisam Verger; Fontdevila; Parcerisa (2019) que “[...] as reformas educacionais adotaram uma abordagem voltada ao mercado e implicaram a adoção de novos instrumentos de governança para dirigir ‘à distância’ uma rede cada vez mais complexa e fragmentada de fornecedores educacionais.” (p. 24-25, aspas do autor).

Da mesma forma as Avaliações Nacionais de Larga Escala (ANLE), assumem papéis fundamentais para a formação de políticas públicas, passando, então, a coletar

[...] dados de performance escolar, informar a escolha parental e promover dinâmicas mercantis de prestação de contas. Reformas educacionais têm sido justificadas por um discurso persistente sobre o fracasso da escola pública e a baixa qualidade da educação no setor público, geralmente atribuídos a penosas regras burocráticas e à ausência de incentivos. (Falabella 2015; Hursh 2005; Whitty 2016 apud VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 25)

Os autores ressaltam, ainda, que a ideia do fracasso escolar das escolas públicas é usada para justificar medidas cada vez mais severas de vigilância e hostilidade a professores e sindicatos docentes, na realidade a toda a equipe escolar. Vemos que as ABT e avaliações padronizadas são usadas como instrumentos de controle e vigilância das escolas públicas, do

trabalho desenvolvido pelo professor e da implantação do currículo, ao que ainda acrescento, da vigilância da administração do diretor de escola, no sentido de verificar se este cumpre seu papel de funcionário público a serviço do Estado.

Por último cabe lembrar que, embora não generalizada, a reforma educacional europeia propõe um estilo de liderança mais hierárquico nas escolas. Lembram-nos os autores já citados que “A profissionalização e empobrecimento da figura do diretor de escola representa um deslocamento significativo em países com um longo legado de governança educacional democrática e horizontal.” (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 29).

A ideia central e principal da governança escolar democrática, “[...] (incluindo a participação direta de famílias e professores no centro das decisões escolares) em países como Portugal, Grécia e Espanha emergiram em reação a décadas de regimes autoritários que controlavam de perto o sistema educacional por razões políticas.” (VERGER; FONTDEVILA; PARCERISA, 2019, p. 30). No entanto, defensores mais recentes de reformas educacionais, retratam a governança escolar democrática como não efetiva, pois alegam que essa enfraquece a liderança do diretor de escola e introduz novas mudanças gerenciais e novos estilo de lideranças na escola.

Entendo que o caminho não seja buscar o fortalecimento da liderança do diretor de escola enfraquecendo o processo democrático de participação de pais e da comunidade na vida escolar, pois isto representa um retrocesso muito grande em todo o processo educacional. Além disso, seria permitir que de fato a educação se dobre aos ideais neoliberais.

3.2 Educação brasileira e o neoliberalismo

A última década do século passado foi marcada por reformas significativas e intensas na educação nos países latino-americanos e, especialmente, no Brasil. Nesse sentido Alvina recorda que

[...] se existe uma máquina que faz uma redação, qual vai ser a função da escola? O que é que a escola tem que fazer? Antes sua função era preparar para o trabalho, e eu perguntei para você a respeito do Ensino Médio. Faz muito tempo que eu falo que o Ensino Médio não prepara para a vida, não prepara para o trabalho e não leva para a universidade. Há muito tempo. E hoje, pelo jeito... estou vendo que continua do mesmo jeito. (Alvina)

Procurando adequar-se ao tempo, o Estado de São Paulo, durante a gestão da profa. Rose Neubauer (1995-2002) como Secretária de Estado da Educação, realizou na Secretaria da Educação uma reforma até então sem igual: reorganização das escolas, separação dos segmentos educacionais e municipalização do ensino, prioritariamente do Fundamental – anos

iniciais, mudança da nomenclatura dos segmentos, organização dos agrupamentos de alunos em ciclos e na forma de progressão continuada e progressão parcial, além de novo Plano de Carreira.

Foi nesse período que Alvina assume a direção de escola e recorda que

A princípio, quando assumi, tinha desde a primeira série até o colegial, na época o colegial. Foi nessa época que houve, também, a separação da primeira fase do fundamental, que agruparam numa outra escola e os professores, muito preocupados. Aconteceu também a municipalização dessa primeira fase do fundamental. Professores muito assustados (ênfase). Porque, a princípio, quem ia pagar era o Estado, mas eles seriam do Município. Foi uma coisa meio confusa. (Alvina)

A reforma proposta pelo Estado de São Paulo não foi algo tão pacífico como a princípio poderia parecer. Alvina lembra que reorganização das escolas provocou não apenas a realocação de alunos e professores para novas unidades escolares, mas desestabilizou toda a classe de trabalhadores da educação, que se viram na incerteza de quem arcaria com seus proventos futuros.

No entanto essas reformas estavam previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB)/1996 e incorporaram à educação uma nova visão, mais qualitativa e inclusiva, mas também fruto dos ideais neoliberais, pois seguidas pelas avaliações externas de larga escala, prova de meritocracia dos educadores para fins de progressões funcionais e de bônus salariais, desvalorização do ensino público e do profissional professor/diretor de escola, classificação das escolas por rankings avaliativos. Essas reformas resultaram “[...] em novo desenho de gestão das políticas educacionais.” (OLIVIERA, 2019, p. 59)

Ainda,

Nas reformas mencionadas, ocorridas no âmbito do Estado sobretudo durante os anos 1990 no Brasil, as políticas universais foram fortemente criticadas e a igualdade esmaeceu-se como critério de justiça social. A noção de direito social foi comprometida e com ela os preceitos de cidadania. (OLIVIERA, 2019, p. 60)

As indústrias de avaliações externas nunca estiveram tão em moda como nas últimas décadas. Os alunos, especialmente os do Estado de São Paulo, passam boa parte do ano letivo realizando avaliações externas. A começar pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudante – PISA, que acontece a cada três anos e de forma amostral em todo o Brasil. A cada dois anos os alunos dos 3º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e 3ª série do Ensino Médio (EM) de todo país realizam a Prova Brasil, que, juntamente com o fluxo, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Depois temos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, que fornece ao Estado o seu Índice de Desenvolvimento. Esse acontece anualmente e é obrigatório para 3º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM, por sorteio, nos anos intermediários. Acresce a isso a Avaliação Diagnóstica de Entrada – ADE, que acontece entre final de fevereiro e março, e a Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP, realizada ao término dos três primeiros bimestres do ano letivo. Essas avaliam os alunos de todos os anos/séries, nas competências e habilidades de Matemática e de Língua Portuguesa e, desde 2021, passaram a avaliar também as competências e habilidades das áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais.

Acontece que essa enxurrada de avaliações que, a princípio, deveriam fornecer às escolas dados para que o diretor de escola junto com seus coordenadores, professores e, quiçá, Grêmios e pais/representantes de alunos, elaborassem o Projeto Pedagógico da Escola e o atualizasse nos Planejamentos anuais, não produziu os efeitos esperados. Primeiro porque os resultados não chegam nas escolas em tempo hábil para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido, depois porque seu fim tem, na realidade, outro uso: qual seja o de “pagar bônus” às equipes escolares cujos alunos atingiram as metas desejadas e veicular propagandas de índices de qualidade educacional na mídia social com finalidades politiqueras e difamatórias das escolas que, por “n” razões não atingiram o índice esperado.

A fala da Patrícia deixa muito evidente o preconceito criado a partir dos resultados do SARESP e da categorização das escolas em cores de acordo com os resultados da avaliação

Apesar de ser, Rose Neubauer, daquela cor, ela era uma escola de periferia, mas era uma escola que tinha um bom rendimento. Ingressei naquele ano em que os alunos que não tinham atingido a meta no Saresp, ficaram de recuperação em janeiro. Cheguei lá bem (ênfase) nessa época, então assim você vai conhecendo uma escola, assim. (Patrícia)

Além disso,

Os resultados de testes em larga escala nacionais e internacionais divulgados e comentados por supostos especialistas, muitas vezes autodeclarados, promovem uma euforia junto à opinião pública cujo fim nada mais é que passar a falsa ideia de que a população tem controle do que ocorre no sistema educativo. (OLIVIERA, 2019, p. 61)

Fica evidente que as avaliações externas têm outros fins que não a melhoria da qualidade educacional. O que fica aparente é que o Estado cumpre sua parte fornecendo recursos materiais e financeiros para as escolas e a equipe escolar é ineficiente e displicente

com o serviço público e com a socialização dos saberes. Dessa forma criam-se, ideologicamente, opiniões públicas e essas passam a ter status de verdade.

Segundo Oliveira (2019),

A governance²⁶, a ação pública e a regulação são categorias teóricas que podem contribuir na análise menos linear e estatal-centralizada das políticas públicas atuais. Tais categorias tendem a compreender as políticas públicas como resultado da ação de grupos de interesses que participam ativamente em sua execução. (p. 63)

Já comentei acima sobre as avaliações externas, mas ainda cabe salientar que sua finalidade não está em classificar escolas e ou medir o grau de eficiências dessas, mas em obter dados para a formulação de políticas públicas educacionais que atendam às necessidades educacionais do País e/ou do Estado, que apontem diretrizes nacionais e ou estaduais, que forneçam às escolas públicas diretrizes e elementos para que seus diretores, em conjunto com suas equipes, promovam na sua particularidade uma educação de “boa qualidade” (Rios, 2002) de forma ética, inclusiva e equitativa.

A fala de Patrícia a respeito do estudo e da análise dos resultados fornecidos pelo relatório do SARESP faz-me crer que, de fato tal avaliação, se bem usada, pode fornecer dados para a gestão proceder em busca de melhoria da qualidade do ensino. Ela assim nos diz

Então, assim, Saresp começou em ...1996. Sempre tive contato com Saresp, avaliação interna, ela traz muitos indicadores para nós, principalmente da gestão da escola, você traça o perfil do aluno. Sei que tem pessoas que não gostam, mas ela realmente, quando ela é bem estudada, você olhar as avaliações do Saresp, você consegue fazer um diagnóstico da escola e traçar o que você quer para o próximo ano letivo, quando vem o resultado. (Patrícia)

No entanto não há unanimidade no pensamento de Patrícia. Embora não se negue a função do SARESP, este não é visto como instrumento/meio para se alcançar educação de qualidade, mas, ao contrário, parece ter um fim em si mesmo quando

[...] só pensa na meta, no SARESP. Aquela escola é boa porque atingiu o SARESP. Passou no SARESP. Aquela escola é ruim porque não atingiu o SARESP. Primeiro isso daí é muito, pelo amor de Deus! Isso é bem, bem vago. É fácil falar: “a escola é ruim”, sem tentar entender o que está acontecendo na escola. Então, isso é um problema de gestão também, e eu vejo muito isso aqui na Diretoria de Ensino, eu acho que, bater nessa tecla não é bom para nós, não. A gente tem de pensar sistema, sistema público de educação. (Carla)

²⁶ “O termo *governance* surgiu em oposição ao termo *governo* que está fortemente marcado pelo objetivo estatal. Ela se apresenta como uma nova maneira de governar rompendo com formas tradicionais, hierárquicas e verticais.” (OLIVIERA, 2019, p. 65-66). Ainda, “Conforme afirma Delvaux (2007) a *governance* refere-se, assim, a uma realidade fluida e tal noção foi ideologicamente utilizada por governos neoliberais no sentido de fabricar receitas de “boa *governance*”.” (OLIVIERA, 2019, p. 66, grifo do original).

Há, no entender de Carla, um uso perverso dos resultados do SARESP quando os dados que ele fornece servem para ranquear as escolas e classificá-las em boas ou ruins e sem levar em consideração o que acontece na escola, os resultados em si mesmo são vagos e insuficientes e não nos fazem crescer em direção ao objetivo real da educação.

Para Carla, é preciso dar um salto além e pensar a educação como um sistema, no entanto Oliveira (2019) afirma que “O formato que a gestão das políticas públicas educacionais e de resto as políticas sociais têm tido nos últimos governos no Brasil é definido pela formulação no nível central e a descentralização na implementação ou execução central.” (p. 64), e isto tem trazido desconforto aos diretores que entendem que

[...] a administração da educação estadual, da forma como tem sido feita, ela dificulta a nossa vida. Eu acho que é muito mais democrático para o estudante. Porque de fato, né, e é muita coisa. É muita coisa burocrática que vem de cima e a gente tem que fazer e tem prazo. Isso traz muito aperto. E quem nos ouve? Qual é o canal de comunicação? (Eliane)

De forma semelhante Carla percebe a falta de comunicação e de apoio dos órgãos centrais como um dificultador da gestão das escolas e afirma que

Não sei do setor privado, porque do setor privado eu não conheço, por isso que eu falo do setor público. Eu acho que a gente tem um problema na gestão do setor público, que ele tinha que ser resolvido, agora: Como que é resolvido isso? Por meio de informação? Por meio de informação também. Por meio de estudo, também. Mas a SEDUC tinha que ser um pouco mais incisiva em alguns pontos. As diretorias de ensino tinham que ser mais incisivas em alguns pontos. (Carla)

Percebo na fala dessas colaboradoras a busca por maior unidade com relação às políticas públicas. Percebo que elas compreendem que não cabe às escolas apenas a implementação ou execução das políticas públicas educacionais, pois dessa forma generalizaremos práticas pedagógicas que devem, por excelência, ser particularizadas de acordo com o contexto sociopolítico do local onde a escola está inserida, para assim atender às necessidades da comunidade. Entendo, com elas, que os sistemas escolares possuem suas regulamentações e diretrizes e que essas são necessárias para nortear o trabalho pedagógico e garantir a todos os alunos iguais condições educacionais, mas também entendo que as decisões sobre o conteúdo curricular devem ser refletidas e contextualizadas por todos os atores escolares.

Eu acho que falta pouco disso na nossa gestão, as filosofias são completamente diferentes. Falta pouco disso na nossa gestão, na gestão das escolas, na própria Secretaria da Educação eu acho porque pode confundir as coisas. Os próprios colegas, os professores, e aí, não sei, parece que, não entendo isso. Para mim, na minha opinião,

a gente é SEDUC. Eu não concordo com algumas coisas da SEDUC. Não concordo. Tem coisa que realmente eu não concordo. (Carla)

O tom com que a Carla profere tais palavras nos faz entender que, embora possamos não concordar com muitas das ações e atos da SEDUC-SP, nós pertencemos ao sistema que ela representa e precisamos ter elos de união e unidade na gestão das escolas sob nossa responsabilidade.

Um outro aspecto abordado por Oliveira (2019) são as políticas de descentralização e autonomia propostas pelas reformas de Estado nos países latino-americanos na década de 1990. Essas, segundo Salam e Valier (1997) citados por Oliveira (2019), obedeceram a critérios muito semelhantes aos da Inglaterra, propondo: redução de gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres e priorização da assistência social aos pobres, com assistência provisória. Com isso a sociedade fica dividida entre os contribuintes/consumidores e os destituídos/assistidos, conclui Oliveira (2019).

Ainda de acordo com Oliveira (2019), Salam e Valier (1997) destacam três características centrais das reformas propostas. São elas:

- 1- *Políticas sociais orientadas para os muito pobres* – [...] São políticas destinadas a garantir às populações mais vulneráveis um mínimo de serviços de primeira necessidade e de infraestrutura social.
- 2- *Políticas sociais de assistência-benfeitoria e de privatização* – têm por objetivo ajustar a relação entre seguro e assistência.
- 3- *Políticas sociais descentralizadas e recorrendo a uma participação popular* – o recurso à descentralização justifica-se na busca de “maior eficiência e racionalidade dos gastos, bem como a interação mais fácil entre os recursos governamentais e não governamentais para financiar as ações sociais” (Oliveira, 2019, p. 64-65, *itálico do autor*).

Ao mesmo tempo em que se percebem como prioridade do neoliberalismo as políticas de redução de gastos com o bem-estar social, vemos segundo Oliveira (2019) e em especial nos países latinos, um forte apelo à filantropia e à satisfação das necessidades básicas dos mais pobres, também denominados de “destituídos/assistidos”. Entendo que, quando o Estado neoliberal busca aumentar o exército de trabalhadores disponíveis para a manutenção e equilíbrio do mercado de trabalho e para a manutenção e controle do valor do salário, faz aumentar também a massa dos desfavorecidos e miseráveis que precisam receber os cuidados mínimos para se manterem “confortáveis” e pacíficos em seus espaços.

São estes aspectos que não ficam claros quando são apresentados os resultados do SARESP. O desenho socioeconômico e cultural no qual a escola está inserida não fica visível, como nos aponta Carla quando diz que as

[...] escolas de ..., de bairro, que tem um pouco mais de dificuldade, que recebe uma clientela que tem um pouco mais de dificuldade, muita ausência de alunos, problemas sociais bastante graves, isso acaba repercutindo na aprendizagem do aluno também. Aí a gente acaba recebendo alunos ali, com grandes defasagens. É claro que aquela equipe vai ter um trabalho muito (ênfase) maior para recuperar esse aluno. (Carla)

Isso reforça o que apontamos acima e evidencia que existe um sistema político e econômico que não nos permite ver com clareza todos os elementos que permeiam as políticas educacionais e dificultam a gestão das escolas públicas.

Com muita clareza podemos perceber isso nas reflexões realizadas por Almeida (2022) no XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, ocorrido em Uberlândia, Minas Gerais, de 20 a 27 de novembro de 2022. Em sua fala Almeida ressalta que

Há uma agenda, que pode ser chamada de neotecnicista, que é neoconservadora, e que também pode ser chamada, penso eu, de hiper tecnicista e hiper conservadora, porque as coisas estão muito difíceis em todos os aspectos da vida. Essa agenda neoconservadora, neotecnicista, ela nos coloca uma série de perigos. [...] Dentro desses perigos, a agenda neoliberal se opõe a tudo o que é público, a todas as dimensões da ação do Estado, a tudo aquilo que é voltado para o social, que pensa na comunidade. (ALMEIDA, ENDIPE-2022, transcrição minha)

Percebemos que o ideal neoliberalista é o desmonte do Estado do bem-estar social e a sua reorganização de modo a atender ao capital, para tal, busca transformar o público em privado, diminuir a ação do Estado e limita sua ação social, conforme vimos acima.

À contramão dos ideais neoconservadores e neotecnicistas apontados por Almeida (2022), encontramos diretores como Cecília e Carla que, como “Quixotes”, levantam-se a favor das escolas públicas em busca da melhoria da qualidade de seu ensino. Assim se posiciona Cecília quando, como professora do magistério, participou de uma discussão a respeito da formação de professores com um grupo de educadores

Eu dava aula para eles e queria que fossem bons professores. Que eles aprendessem bem para cuidar das crianças. Ter uma criança na sua mão, é uma responsabilidade muito grande. Não pode ser de qualquer jeito. Nada pode ser de qualquer jeito. E essa Marli falou: “Mas eles são “da particular”, né.” Eu virei e falei assim para ela, nem sabia quem era a mulher: “Mas porque fica essa coisa feia de aluno “da particular” aprende. Todos eles aprendem.” Todo mundo aprende. [...] Eu nunca gostei da história da particular ser melhor que a pública, nunca gostei. (Cecília)

Igualmente, lemos na narrativa de Carla a indignação de alguns educadores e populares que querem comparar e menosprezar as escolas públicas e todo o trabalho que nela é realizado. São bons educadores, nem sempre engajados politicamente, mas amantes de seus fazeres.

Mas, a partir do momento que a gente está dentro de um sistema público de educação, o que nos rege é o sistema público de educação. Não sei se você já ouviu falar assim: “aquela escola pública parece escola particular”. Prudente tem isso né. Essa

mentalidade (ênfase) para mim é horrorosa. Ela é uma escola boa porque ela é pública. Não tem que ficar fazendo comparação com a escola privada. Sistema privado é outra coisa, o sistema público é o sistema público [...]. Mas nós não somos SEDUC? Então nós vamos conversar no âmbito da SEDUC, não dá para ficar falando que..., dizendo que a escola é boa porque parece uma escola particular. A escola é boa porque ela faz parte dentro de um sistema e ali está funcionando. (Carla)

No entanto, como bem apontou Almeida (2022) “Essa agenda neoconservadora, neotecnicista, ela nos coloca uma série de perigos. [...] Dentro desses perigos, a agenda neoliberal se opõe a tudo o que é público, a todas as dimensões da ação do Estado, a tudo aquilo que é voltado para o social, que pensa na comunidade.” (ALMEIDA, ENDIPE-2022, transcrição minha) e, assim, sem percebermos, caímos nessa teia ideológica e repetimos ideias nem sempre verdadeiras, sem nos darmos conta que, a maioria de nós é fruto do ensino público.

Não posso reclamar da educação pública, não. Não posso reclamar. Eu não posso reclamar. Não sei as experiências das outras pessoas, mas a minha experiência na educação pública foi muito positiva. Sei das dificuldades. A gente sabe né, de tudo isso que acontece na educação pública, que é bastante sucateada ainda. Ainda o investimento não é o que a gente gostaria de ver acontecer. Na educação pública a gente tem um problema que é a educação de gestão muito sério, eu acho. Muito sério. (Carla)

O discernimento de Carla é impressionante e lúcido. Sabe das dificuldades, conhece o processo de sucateamento, mas entende o seu valor e o que o sistema público é capaz de fazer. Mas o faz se, como aponta Almeida (2022), entendermos que o

[...] objetivo desta agenda neoconservadora, neoliberal, neotecnicista, é formar sujeitos, e aí vem, desde a mais tenra idade até a universidade e a pós-graduação, formar sujeitos profissionais, no caso da educação técnica profissional, da educação superior, à luz dos valores e dos interesses e das necessidades do tal mercado, aquele que entrou em crise, com a promessa de três refeições à população brasileira, a semana passada. (ALMEIDA, ENDIPE-2022, transcrição minha)

Sem o discernimento necessário para entendermos a perversidade desse sistema sociopolítico que estamos sujeitos formaremos, continua Almeida (2022), “alunos objetos” alheios ao mundo a sua volta, sujeitos

[...] individualistas, competitivos, absolutamente domesticados e obedientes às determinações emanadas de cima, [...]. Naturaliza-se, então, a desumanização das pessoas, para adequá-las à lógica desse sistema. Nós estamos falando da implementação de uma pedagogia neoliberal, que se centra como valor máximo na ideia do egoísmo e na ânsia de superação do outro, de passar a perna no outro, de ser melhor que o outro. (ENDIPE-2022, transcrição minha).

As estratégias do neoliberalismo e da reorganização social para se firmar não param por aí. Oliveira (2019), recuperando o pensamento de Popkewitz (2008), diz que

[...] as novas abordagens da gestão pública não renovam apenas o contrato social, elas encarnam também um conjunto de relações que investe o indivíduo de capacidades e habilidades particulares. Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceira, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes da ordem geral. (OLIVIERA, 2019, p. 66-67)

Ao deparar-me com essas ideias, saltam-me à memória ações propostas pelo Estado como sendo de obrigação da escola. Ações essas que passam pela mudança do currículo dando-lhe cunho visivelmente profissionalizante em detrimento do que se denomina de base comum do conhecimento.

Lembrando aquilo que eu falei para você agora, que eu acho que a gente acaba, o diretor acaba assumindo muito do que quem teria que faz é a própria APM, pela própria questão da gestão democrática que acaba não acontecendo porque eles não têm tempo de fazer. Por isso que eu acho que, os professores que assumem uma APM, por exemplo, que tem alguma função na APM eles tinham que ter uma carga horária de trabalho menor na sala de aula para ter uma carga horária de dedicação para questões da APM, porque nós, como diretores, o que teríamos de fazer é fiscalizar, conduzir ali, acompanhar e alimentar a SED. Todo o resto, quem teria que fazer era a APM. Eles que teriam que ser formados para fazer isso, até mesmo para gestão democrática funcionar como tem que ser. (Carla)

No entender de Carla os colegiados são investidos de incumbências que vão além de sua governabilidade, com obrigatoriedade de reuniões mensais, o que limita em muito aqueles que podem delas participar, já que são trabalhadores e precisam obedecer aos critérios trabalhistas. Dessa forma, o que se percebe na prática são os diretores assumindo papéis que não são seus.

Semelhante concepção tem Eliane, que nos diz

Porque é a mesma coisa que falar a APM, na natureza dela, né. O diretor executivo que vai fazer tudo. Que vai coletar os orçamentos. Que vai fazer o pagamento. Fala para o pai de aluno que ele vai ter que fazer isso! Quem faz de fato, então é o diretor. Ele faz tudo aquilo que, na teoria, deveria ser outra pessoa. E, depois, na hora de responder numa prestação de conta, ele que responde. A teoria é linda, mas quem responde na prática é o diretor. (Eliane)

Os questionamentos de Carla e Eliane não são contrários a existência das APMs, mas se opõem à forma como elas são concebidas legalmente, pois geram dificuldades de participação dos pais e da comunidade e acabam sobrecarregando os diretores com fazeres que, legalmente, não lhes cabem.

Valéria também tem preocupações que envolvem a APM e a prestação de contas e relata isso como um desafio a ser superado

Falávamos aí, de..., da questão das prestações de contas. Nós temos aí, o dinheiro público (ênfase), que temos de prestar conta de cada centavo, se não tiver uma assinatura ali no orçamento, nossa prestação vai voltar. E, também considero isso um desafio, porque nós não fomos formados como contadores (ênfase), para saber tudo que a gente tinha de fazer numa prestação de contas e nós tivemos que aprender, e a gente tem que dar conta disso. Então é, tanto nessa questão de manutenção da escola, na questão da gestão dos recursos que vem para escola, é, tanto na questão de gestão da parte humana (ênfase) mesmo, que nós temos de profissionais aí, de formação (ênfase) para esses profissionais. Eu acho que nosso papel é muito amplo e, só funciona como é hoje mesmo, uma gestão democrática. (Valéria)

É bom esclarecer que, prover as escolas dos elementos necessários para que essa possa cumprir seu papel com eficácia e boa qualidade é função do Estado, cabe aos Colegiados organizar, no nível particular, esses elementos e contribuir para que produzam os frutos desejados.

Outra coisa que me vem à memória a partir da reflexão de Oliviera (2019) diz respeito à exigência da participação da sociedade no governo da coisa pública que se faz necessária, não apenas, em virtude da lei maior, a Constituição Federal de 1988, mas também por uma questão de compromisso social, pois trata-se de uma escola que é de e para todos. Nesse sentido, Cecília relata que

A maioria dos professores sempre valeram a pena. Meus funcionários. Eu sempre falo assim, o Joel foi uma coincidência de bons encontros. Mãe que ia lá, que estava passando, foi lá “bater um papo” comigo. Parecia uma casa que as pessoas entravam e saíam, e os alunos felizes lá. Eu acho bonito um aluno feliz na escola. Gostar. (Cecília)

A democracia só se faz, de fato, através da participação coletiva. São os pais que podem colaborar com a direção da escola, idealizando o que querem para seus filhos e podem ajudar a pensar ações para sua realização. São os alunos, com o olhar dos que usam o trabalho oferecido pela escola, que podem indicar e ajudar a construir o que precisam para que seus ideais se concretizem. São os professores e demais funcionários que atuam na escola, colaborando para a concretização de sonhos e de ideais, que podem contribuir dizendo o que precisam para que suas ações sejam eficazes. Esta troca de ideias enriquece a administração escolar e contribui para que o trabalho do diretor e equipe diretiva seja realizado com maior qualidade e eficiência.

Em vários trechos da fala de Cecília evidenciamos sua preocupação com a participação e bem-estar de professores, alunos e pais de alunos e a construção que se faz a partir do diálogo com esses atores escolares. Diz ela

Mas era uma tristeza aqueles alunos (tom de lamento). Um povo feio, sem uniforme, aqueles chinelos arrebitados que pregava com grampeador. Eu fiquei olhando para

cara daqueles moleques e falei: “Mas ..., que merda, que judiação!” Eu fui lá na sala e falei: “Escuta, por que vocês são assim? Ninguém gosta de vocês e nem eu, já estou ficando assustada.” E eles ali, olhando pra minha cara. E falei: “Vamos mudar. O que que é ruim aqui?” Vira um menino, que hoje ele é um barman espetacular (fala de orgulho), o Alex, e fala assim: “Oh diretora, sabe o que é ..., aqui ninguém gosta da gente e nós também não gostamos de ninguém, não. E só tem nós aqui a tarde. É muito ruim ficar aqui nessa escola a tarde”.

[...]

Conversei com eles, e eles aguentaram acabar o ano. Foram para o oitavo. Foram todos para de manhã no outro ano, 2004. E assim, ficamos amigos.

[...]

Então, os meninos foram se sentindo felizes lá dentro da escola. E ... (embarga a voz), eu soube ..., desde o dia em que eu encontrei aquela escola, do jeito que a escola era, que, como eu tinha que escola é lugar de gente feliz (ênfase), em liberdade e com muito respeito, eu lutei para que aquele lugar fosse assim. Que meu aluno fosse a razão de tudo, dentro da escola, de tudo. E foi, eu consegui. Eu dei certo e eles deram certo. (Cecília)

Essa proximidade dos diretores e equipe diretiva com os atores escolares parece ser o caminho necessário para o estreitamento das relações e, conseqüentemente a abertura para a participação desses na gestão da escola.

[...] essa descentralização tem contribuído em maior recuperação de prerrogativas fiscais, políticas e administrativas por parte dos estados e municípios e, no caso específico da educação, podendo chegar até a escola. A redução do grau de centralização, sobretudo, no nível da implementação das políticas públicas, apesar do seu caráter limitado, tem permitido que esses atores de forma mais autônoma possam participar da sua gestão, o que faz com que tal formato ou desenho de gestão dessas políticas seja legitimado de forma viva e ativa pelos dirigentes locais. (OLIVEIRA, 2019, p. 72)

Assim chegamos à epígrafe desse tópico. É necessário que as pessoas tenham e exerçam o direito de participar ativamente da prática do Estado e de todas as suas instâncias, mas principalmente da escola, para serem “[...] livres e iguais e gozarem de direitos e obrigações iguais”. (OLIVEIRA, 2019, p. 69, verbo adaptado para a concordância).

No entanto, a falta de políticas públicas governamentais e/ou a sua ineficácia, impede o exercício da cidadania e transforma a democracia em “desvio” (ARISTÓTELES, 1997, p. 91) de governo. No Brasil, em particular, temos presenciado, especialmente, no último governo federal, cujo mandatário foi o presidente Jair Bolsonaro, corte abrupto nos orçamentos destinados à educação, principalmente das universidades federais, abrangendo inclusive a pesquisa tanto de professores quanto de alunos. Por outro lado, cresce a iniciativa privada e a privatização da educação com a implantação do ensino profissionalizante. Igualmente vemos cortes das verbas sociais e o sistema de saúde nacional caminhando a tropeços.

Rememorando o golpe de 1964, vivido quando ingressou na faculdade de Letra na Unesp de Assis, Alvina diz

E agora isso aconteceu de novo, os símbolos foram tomados. Mas precisa ter, as crianças precisam saber o que tem, o que é um país, que pertencem a um país. Foi uma perda em todos os sentidos, e na educação, em quatro anos, cinco ministros, e não existiu um projeto! Eu não sei, mas pelas minhas leituras de jornal, pelo que eu procurei me informar, não encontrei nenhum projeto que tivesse cabeça, que tivesse ..., vamos em frente. (Alvina)

Mas é preciso resistir e esse é papel da escola, resistir e constituir verdadeiros cidadãos empenhados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, retomo Almeida (2022), que nos indaga quanto à necessidade de se pensar uma agenda educacional que valorize ideais como a democracia, a criticidade do indivíduo e do formador, que seja pela emancipação do sujeito e voltada para o social, onde os alunos sejam “sujeitos ativos” e não mais “alunos objetos”.

É necessário, para que a gente possa alcançar a noção desse sujeito, a compreensão desse sujeito, e desenvolver práticas nessa direção, que nós façamos das escolas e das faculdades, pontos fundamentais na sua formação. Não é o único espaço, a formação escolarizada não é responsável única por esse sujeito histórico, responsável, compromissado socialmente. Mas, este lugar instituído socialmente, é de grande importância para esta formação. Então, veja, se nós temos a ideia de que escolas e faculdades são essenciais nesta formação, nós precisamos ter a ideia, também, de que a gente precisa de projetos que sustentem práticas nesta direção, projetos pedagógicos e didáticos. Projetos institucionais. Projetos de redes de ensino. Projetos de Universidade compromissados nesta direção, na preocupação com a transformação do mundo e, portanto, sujeitos críticos e atuantes para que isso possa acontecer. Nós precisamos de uma educação que se preocupe com os fins do ensino e as maneiras de desenvolvê-lo. (ALMEIDA, ENDIPE-2022, transcrição minha)

E me desculpem pela longa citação, mas ela é de uma importância crucial se entendermos que o espaço escolar é o de formar cidadãos conscientes de seu papel político-social, críticos e capazes e refletir sobre a sociedade em que vive e nela interferir para o bem-comum. Evidentemente que esta escola não se faz do dia para a noite, exige-se tempo. Tempo de refletir, de se repensar como educadores e se reconstruir e, então, repensar nossas práticas. Rever a cultura da escola e repensá-la.

A exemplo de Cecília que, inconformada com aquela única sala de recuperação de ciclo que funcionava no período da tarde com apenas dezesseis alunos totalmente desmotivados, tentou remanejá-la para o período da manhã e encontrou barreiras na legislação, mas, mesmo assim conseguiu contornar a situação

Graças a Deus coincidiu que já era setembro, então fizemos jogos interclasses em outubro e eu coloquei esses moleques para ir para a escola de manhã. E eles começaram a ir de manhã. A Dorley²⁷ quase me matou (fala pausada). Porque não

²⁷ Dorley foi Supervisora Escolar na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Atuou com muito afinho até aposentar-se.

podia. E é a verdade, não podia, tinha aula do professor, não é. E eu falava para o professor ir cumprir o horário de manhã. (Cecília)

Assim, quando os caminhos diretos nos são tolhidos, precisamos encontrar desvios. O neoliberalismo tende ao individualismo, já que uma de suas premissas é a competição de mercado e a sobrevivência nesse. Pensando um pouco na ideia das “regras formais” enquanto movimento individual de cada um de nós sem que haja “colisão de interesses”, Oliveira (2019) apresenta o conceito de “regulação” como sendo aquele que “[...] permite combinar uma análise de regras e dos efeitos estabilizadores, mas também de seu processo de construção e de mudança” (p. 75). Completa afirmando que não podemos entender as regras como sendo apenas aquelas formuladas pela “[...] hierarquia ou pelo poder político [...]” (p. 75) e formalizada em códigos, há também as regras informais, que cada um elabora ao participar e contribuir com a coisa pública.

O caminhar na escola nem sempre é feito através das certezas das leis e normas. Muitas das vezes seus autores precisam ler a realidade com olhos próprios e com base no que lhes é apresentado. Patrícia deixa isso claro quando põe em dúvida alguns dos fazeres da equipe escolar:

E assim, olha, a gente tem um poder muito grande na mão (pausa). A vida do aluno passa na mão da escola. Então, você fica vendo umas decisões, umas coisas e fala assim: “Meu Deus! (pausa) Será que a gente está na linha certa? Será que foi correto mesmo fazer dessa maneira?” (pausa) Depois que você encontra alguns alunos que, como se diz, na escola zero na vida dez. Porque a gente tem. Você vê aqueles alunos te dava maior trabalho, depois se dando super bem na vida. Será que o currículo realmente, ..., aquilo que a gente está fazendo aqui dentro da escola, está sendo o certo? (pausa). (Patrícia)

Isso me faz recordar Lima (2011), quando diz que a *infidelidade normativa* não pode ser vista “[...] como um mero desvio, com caráter de exceção, mas antes como um fenômeno típico que pode caracterizar os atores educativos e a ação organizacional escolar.” (p. 70), ainda acrescenta que a ação só pode ser considerada infidelidade se comparada à “[...] conformidade normativa-burocrática” (LIMA, 2011, p. 70). Assim, entendo que, hoje, o maior desafio do diretor de escola e da equipe diretiva da qual esse faz parte, esteja justamente em procurar fazer com que a escola cumpra seu papel social de educadora, mesmo que à contramão do que propõe toda a ideologia neoliberal reinante.

Cabe ressaltar ainda que Lima (2011) completa seu pensamento afirmando que “Na verdade, a *infidelidade* seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias.” (LIMA, 2011, p. 70). Portanto,

o que de fato interessa é o bem comum, no caso da educação, o cumprimento de seus fins em busca de uma educação emancipadora.

Se assim é, então na escola onde tenho hoje meu cargo de diretor, temos alguns atos de “*fidelidades*”. Ela passou a fazer parte do Projeto Ensino Integral (PEI) em 2022, com funcionamento de dois turnos de sete horas, um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio. Esse ano, no planejamento escolar, falei da necessidade de revermos nosso Projeto Político Pedagógico, já que nossa realidade mudou e muitos elementos se aglutinaram, desde a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais à nova matriz curricular do EM.

Passado o primeiro mês de aulas e dando o tempo necessário para que coordenadores e professores cumprissem os trabalhos necessários pertinentes ao início de cada ano letivo, propus ao grupo que estudássemos três textos. Dois textos retirado do livro *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática* de Libâneo, e a fala da profa. Maria Isabel Almeida, proferida no ENDIPE 2022, intitulada por ela de *Caminhos Contemporâneos da Didática na Educação Superior: entre resistências e proposições*.

Estamos nesse processo de reflexão e, como questão orientadora propus: diante das condições que nos são dadas pelo PEI, como a EE Prof. Arlindo Fantini pode cumprir seu papel social de reflexão dos saberes acumulados e formadora de cidadãos críticos e autônomos, cientes dos valores que regem nossa sociedade e aptos para a reconstrução de uma sociedade mais justa, equitativa e ética?

Não sei qual será o resultado. Sei apenas que não nos interessa cumprir os propósitos neoliberais evidenciados pelo projeto PEI. No entanto ele oferece alguns elementos sonhados por alguns gestores e, o mais importante deles é ter um corpo docente fixo na escola e disponível por 8 horas diárias para, além de suas aulas, estudar e planejar juntos.

3.3 A escola pública, a administração escolar e o papel do diretor de escola

*A administração estará tanto mais
comprometida com a transformação social
quanto mais os objetivos com ela perseguidos
estiverem articulados com essa
transformação.*

(Vitor Henrique PARO)

Diante da reflexão socioeconômica e política apresentada cabe perguntar: Qual o papel do diretor de escola diante desse quadro? Entendo que essa não é uma resposta que possa ser dada de forma ingênua e sem antes esclarecer o que se entende por administração escolar e como a escola se apresenta hoje. Para tal, tomo por base as reflexões feitas por Souza (2006), Paro (2010a) e Abdian (2020).

Relembro o esforço dos autores clássicos em pensar e propor teorias de Administração Escolar, procurando entender o sentido e o papel do diretor de escola frente às teorias administrativas pensadas. Abdian (2020) nos recorda que, a partir desse momento, duas formas de pensar a administração escolar se esboçam, uma tendo o enfoque na administração empresarial e outra na “especificidade da escola” (p. 2). E, embora se tenha avançado nessa discussão, acredito que ainda temos muito a refletir, mesmo porque esse não me parece um assunto que possa ser encerrado, pois o dinamismo da escola no espaço e no tempo não o permitem.

No percurso dessa reflexão salientarei alguns pontos propostos por Abdian (2020), mas, de antemão, deixo claro que o enfoque da autora no texto em questão é propor e validar a escola pública como espaço de pesquisa e, para isso, recorda-nos importantes passos da administração escolar e do papel do diretor de escola no cotidiano dessa escola.

3.3.1 Reflexões sobre a escola pública atual

Relembrando os passos já trilhados por pesquisadores da educação brasileira, percebo o caráter elitista sob o qual a escola pública brasileira foi constituída. Os estudos apresentados por Vieira e Farias (2003), Saviani (2010) e Di Giorgi e Leite (2010) demonstram que a realidade da exclusão marcou profundamente a história da educação de nosso país.

Com o final da Primeira Guerra Mundial e a necessidade de montar um corpo industrial para fortificar sua economia, é que vemos nascer a preocupação com o analfabetismo no Brasil. Marcam as décadas de 1920 e 1930, grandes nomes de nossa educação, entre eles se destacam Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a “trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova”, segundo Saviani (2010, p. 207).

À força e ao entusiasmo da tríade acima se juntam outros nomes de grande valor e, suas lutas e ideias resultaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

O Manifesto define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como “um serviço essencialmente público que o Estado é chamando a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais”. Concebe

uma escola comum para ambos os sexos, “única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória” devendo o ensino “tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus”. A escola secundária é compreendida como “escola para o povo”, coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser “reconstruído em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais” possibilitando a “seleção dos melhores”. (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 93-94, aspas do autor)

Seguiram-se a esse, algumas outras manifestações que somaram ganhos à educação brasileira, tais como a Reforma Capanema (1942) que, além de outras, instituiu o ensino secundário, o ensino primário e o ensino Normal, respectivamente; também a criação do SENAC e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), atos que, embora “[...] a sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas” (SAVIANI, 2010, p. 269), trouxeram ganhos à educação como um todo.

Imbuídos dessa vontade de melhoria da escola pública e de sua abertura para todos, ressurgiu, na década de 1960, os ideais do Manifesto de 1932, agora endossado por mais de 190 dos mais expressivos nomes da educação brasileira

[...] esse novo manifesto, em razão das circunstâncias em que surgiu, mais ainda do que o de 1932, tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público. (SAVIANI, 2010, p. 296-297)

É com esse teor de luta que temos a idealização da primeira LDB, promulgada em 1961. Assim, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nasce com ideais reformistas e revolucionários, no entanto, mal havia se firmado como reformadora, o Estado brasileiro sofre o Golpe Militar em 1964 e os sonhos se tornam utopias. Há no entanto saldo positivo em prol da educação. Vieira e Farias (2003) lembram-nos que, em 1962 a oferta pública de educação representava 59,6% e, que apesar de apresentar decréscimo de -39,3%, em 1973 - representou um ganho significativo em número de alunos, na ordem de 105.181 alunos atendidos em 1962, para 811.667 alunos em 1973, infelizmente para a classe trabalhadora, esse crescimento se deu em virtude do crescimento da rede privada de educação, que passou a atuar não só nas universidades, mas também nas redes regulares de ensino.

A retomada dos ideais do Manifesto dos Pioneiros e a luta conjunta dos educadores brasileiros em prol de uma educação para todos finalmente surte efeitos e a educação deu seus primeiros passos para a democratização do ensino, abrindo suas portas para atender a todas as crianças e jovens em idade escolar, o que representou um grande salto qualitativo, pois, concordando com Beisiegel (2005), esse passo é fundamental para se pensar a melhoria qualitativa da educação e, essa só pode ser pensada quando universalizamos a educação e a

tornamos um direito inalienável para todos, mas não pensamos uma qualidade qualquer e sim uma educação da “melhor qualidade” como propõe Rios (2002).

Uma nova LDB é promulgada em 20 de dezembro de 1996. Com espírito democrático, procura garantir o direito e o acesso de todos à educação, como teremos oportunidade de ver mais adiante. No entanto, o atendimento educacional de melhor qualidade, tão necessário e urgente, não acompanhou esse movimento.

As políticas educacionais pensadas a partir de 1990, após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia “[...] propõem um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, [...], visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista.” (LIBÂNEO, 2015, p. 45)

O que percebo é que a educação brasileira, melhor, a educação formal/legal oferecida no Brasil, tem caminhado em resposta e em apoio às necessidades do mundo globalizado. O que ainda segundo Libâneo (2015) “[...] traz prejuízos consideráveis à educação de alunos provenientes das camadas populares, pois põe em segundo plano o conhecimento científico e a formação das capacidades intelectuais em nome de um ensino prático, instrumental e imediatista” (p. 45).

Refletindo sobre o novo currículo para o Ensino Médio e a forma como ele foi implantado pela SEDUC-SP, Patrícia expressa suas dúvidas sobre a qualidade da educação que estamos oferecendo na escola

Oh, o novo currículo que foi jogado para nós de uma forma que, ... ainda ..., está difícil de trabalhar. Apesar de ter o material, mas, assim, deixou-se a base (riso) e o aluno, não sei, vamos ver aí, esse ano. Vai ser a primeira turma que vai sair aí, com os novos itinerários. Como é que vão se sair nos vestibulares, né? Vai ser a primeira turma que vai sair esse ano. Foi jogado, e a gente não teve nada de orientação. Você vai formar, montar a grade curricular, no começo a gente foi aprendendo sozinho, fazendo, porque também (pausa), nem São Paulo sabia. (Patrícia)

E ela não está só em suas dúvidas e questionamentos. Alvina também expressou suas preocupações quando afirmou que “Faz muito tempo que eu falo que o Ensino Médio não prepara para a vida, não prepara para o trabalho e não leva para a universidade. Há muito tempo. E hoje, pelo jeito... estou vendo que continua do mesmo jeito”. (Alvina)

Ao olhar a prática proposta pelo Estado de São Paulo, vejo que o Artigo 15 da LDB/1996: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”, caiu por terra e, a tão esperada progressiva autonomia pedagógica e administrativa proposta, foi substituída por

cadernos bimestrais de atividades para alunos, que engessam o trabalho pedagógico do professor.

Ao que Carla rebate afirmando que “Ah! tem autonomia. Gente, mas a autonomia, confundem autonomia. Eu acho que a gente tem que ter uma mesma orientação, e essa mesma orientação tem que ser dada porque existe uma mesma legislação.” (Carla), entendendo que participamos de um sistema de ensino e que esse precisa ter clareza e uniformidade em suas orientações.

Até certo ponto concordo com Carla, mas quero lembrar que, apesar de fazermos parte de um sistema de ensino, as escolas são únicas porque inseridas em comunidades específicas e com alunados próprios, o que exige certa autonomia administrativa para que a equipe escolar consolide a cultura da escola.

E, não podemos esquecer que, embora entendamos e as legislações e normas reconheçam a gestão democrática e participativa como prática legítima e necessária nas escolas, os órgãos superiores colocam sobre os ombros do diretor de escola toda a responsabilidade da caminhada da escola. No entanto, entendo que ele e a equipe diretiva da escola precisam manter o discernimento e a postura democrática e participativa, articulando todo esse processo escolar que camufla as mazelas neoliberais e deixa transparecer apenas sua face nua.

Sabemos que o caminho é a gestão democrática, que “O correto é a gente deixar quem sabe fazer. Distribuindo tarefa e eles vão fazendo e você vai cuidando, porque é no seu nome que vem tudo.” (Cecília), mas ainda tateamos nesse processo

E nossas ações são isoladas e por que são isoladas? Justamente porque a gente não está conseguindo, ainda, implementar a gestão democrática como teria que ser. As pessoas não assumem a responsabilidade (ênfase). Porque quando a gente não consegue. Porque a gestão democrática é o seguinte, está em lei, tudo. Tem que fazer, tudo. Tem vários documentos que nós somos obrigados a produzir, para comprovar que na escola existe. E a gente produz esses documentos, mas que no cotidiano na prática, parece que ainda não conseguimos fazer com que valesse ... mesmo. (Carla)

Como bem lembra Carla, conhecemos e produzimos Planos de Ensino, Projeto Político Pedagógico, Planos Quadrienais, todos com inspiração democrática participativa que não se efetiva plenamente na prática.

Lima (2016) alerta que

[...] a gestão democrática das escolas corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num *slogan*, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a

heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). (p. 1070)

O grande desafio do diretor de escola, em conjunto com a equipe gestora, parece estar agora em realizar seu trabalho, fortalecendo a gestão democrática e participativa, com olhar transformador e que propicie a formação de cidadãos livres, conscientes de seus papéis sociais. Desafio que vai além da sala de aula, como bem nos mostra Alvina quando diz “Então, pensa ... no desafio. Nós recebíamos meninas, por exemplo, que nem levantavam a cabeça. Meninas negras tentando alisar o cabelo. Então, desde ensinar a se assumir, a erguer a cabeça, pensar: eu posso estar aqui, e se entender como uma pessoa, um futuro professor”. (Alvina)

Faz parte do projeto do ensino integral o desenvolvimento do protagonismo em todos os integrantes da comunidade escolar, nesse sentido Valéria entende que

[...] uma gestão mais democrática, numa gestão onde você está junto (ênfase), onde as decisões são tomadas juntas. E hoje até com os nossos alunos promovendo esse protagonismo, né. Quando que um aluno poderia falar que iria tomar uma decisão junto com uma direção? Hoje o papel do diretor é justamente esse, promover o protagonismo, fazer com que esses alunos sejam, também, protagonistas da sua história, que possam ter voz, ter vez. Eu acho que o nosso papel é este. É ver o todo, estar sempre aí, sabendo de tudo que acontece na escola, mas sempre com apoio, contando com o apoio da sua equipe, porque sozinhos nós não temos pernas para tudo isso porque é muita coisa, é muito trabalho, então precisamos ter a confiança dessa equipe. Porque é muita coisa, é muito trabalho e é preciso ter a confiança dessa equipe. Porque quando você tem essa confiança na equipe e a equipe em você, acho que todos abraçam, todos trabalham, cada um faz o seu papel e todos no mesmo objetivo que é buscar bons resultados em todos os sentidos. (Valéria)

À fala de Valéria completo com a de Cecília que também vê a necessidade de partilhar os afazeres da escola, de comungar ideias semelhantes e de forjar cidadãos

Vejo que ser diretor é uma responsabilidade e tem muita importância social. É um papel muito importante. Claro que você tem que estar cercado de gente que faz e segue a sua linha. Mas é muito importante você ser responsável por mudar a vida de alguém. Você conseguir que ele seja cidadão para o bem, para a prática do bem. Eu, eu (apontando para si mesma), considero um papel grandioso. (Cecília)

Entendo, por isso, que o diretor de escola precisa conhecer as tramas que envolvem a sociedade atual e, em conjunto com o coordenador pedagógico, propiciar espaços para que todos os atores escolares reflitam sobre esses moinhos e os ventos que os sopram. Conhecer as sutilezas sociais, econômicas, políticas, culturais e morais, faz parte da constituição profissional do diretor de escola e de todo profissional que atua no interior dela. Paro (2010a) lembrou-nos que os modelos de Estado tendem muito mais a controlar o trabalho, através do gerenciamento do dia a dia da escola, do que garantir a melhoria pedagógica do trabalho que ela desenvolve.

“Tá bom, útil eu até posso ser, mas inocente, não.” E comecei então a ler muito, ler muito, ler muito, para eu poder entender o mundo em que estava me inserindo. Foi uma experiência assim... Eu vou dizer que Assis foi, para mim, muito mais do que me formar uma professora de português, ... foi me formar como pessoa. Por todas as experiências que eu tive ali. Naquele momento político conturbado que o Brasil vivia. (Alvina)

Ter essa sensibilidade pode fazer-me um diretor de escola que faz a diferença na educação para os que me rodeiam. Fácil? Claro que não. Impossível? Também não.

3.3.2 O diretor de escola frente as concepções teóricas da administração escolar

Depois de refletido um pouco sobre o caminhar da educação no Brasil, convém buscar entender como se deu a construção, ao longo dessa caminhada, do conceito de administração escolar. Procurei obedecer nessa reflexão a cronologia temporal, dando ênfase àqueles que mais se sobressaíram, quer pela profundidade da reflexão oferecida, quer pela novidade que trouxeram à temática em questão.

A preocupação com a formação do administrador escolar ou, como prefiro chamar, do diretor de escola, se deu no Brasil tardiamente. Com ênfase na ideia de que o diretor deve ser aquele que defende a política pública estabelecida, Souza (2006) nos mostra que Carneiro Leão (1953²⁸), engajado em seu tempo, vê o diretor de escola como aquele que pode firmar e consolidar as mudanças necessárias de uma escola em fase de expansão e de crescimento, e que precisa ser um administrador capaz de pensá-la para além da sala de aula.

Segundo Souza (2006), Leão (1953) entende que é obrigação do diretor de escola pública, porque este dirige uma repartição oficial, defender a política administrativa do Estado e afirma

[...] a escola tradicional que imperava no início do século XX precisava, ao ver desses autores, ser superada e a melhor forma para fazê-lo articulava a ampliação do atendimento educacional para a população com a profissionalização dos quadros docentes, sob a tutela do estado. Ora, para uma desejada escola para todos, havia a demanda da intervenção direta do poder público na sua condução, com vistas àqueles fins, daí que a identificação do diretor escolar com o papel de representação imediata da administração pública ser condizente com tal necessidade. (SOUZA, 2006, p. 16)

Percebemos que alguns dos ideais de Leão (1953), apontados por Souza (2006), só tomaram força e se concretizaram na segunda metade do século XX, conforme já tive oportunidade de salientar no item anterior e aqui destaco o propósito de uma escola aberta para

²⁸ Souza esclarece que se baseia na terceira edição da obra *Introdução à Administração Escolar*, de Carneiro Leão, cuja primeira edição foi publicada em 1939, para apresentar as ideias do autor.

todos, isso demonstra o quanto Leão (1953) pensava à frente de seu tempo e percebia a educação como um bem social.

Cabe ainda salientar que de acordo com Souza (2006), Leão (1953) entende o diretor de escola como o “administrador escolar”, sugerindo que a gestão da escola dever ser realizada apenas por ele, embora possa contar com colaboradores, no entanto Souza (2006) ressalta que “[...]parece que o autor confunde direção e administração escolar, ou seja, o processo de identificação dos problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento e controle e avaliação das ações escolares é todo ele centrado na figura do diretor.” (SOUZA, 2006, p. 16).

Um pouco mais adiante, em texto publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, quando da realização do 1º Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na Universidade de São Paulo, de 05 a 11 de fevereiro de 1961, Teixeira (1961) aponta a dificuldade que temos de estudar sobre a administração escolar pelo fato de não termos no Brasil a formação acadêmica do Administrador, “A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência” (TEIXEIRA, 1961, s/n). Parece, portanto, que Teixeira (1961) coloca a centralidade da qualidade administrativa na figura do administrador, do seu preparo para assumir a função e das experiências adquiridas.

Ainda ressalta Teixeira (1961), que em décadas anteriores a 1960 isso era até simples, pois além de se ter poucas escolas espalhadas pelo território brasileiro, a maioria delas eram pequenas, atendiam, essencialmente alunos das primeiras letras e havia poucas e bem definidas leis que as regiam, assim, um professor bem-preparado para o exercício de seu ofício, não só era capaz de administrar sua sala de aula, como também dava conta de administrar a escola. Isto é, as escolas eram mínimas, pois atendiam apenas uma pequena parte da população, a mais favorecida, a sua administração também não era complexa e se resumia à extensão da administração da sala de aula.

Sabemos que a década de 1960 foi marcada pela abertura das escolas para o atendimento de um público maior e menos seletivo da sociedade, o que aumentou significativamente a população escolar, e com isso, o Estado se viu “[...] forçado a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas” (TEIXEIRA, 1961, s/n) e, desses, nem todos tinham habilidades para administrar a escola para além de suas salas de aula.

Em consequência da abertura e do aumento do número de escolas, do maior número de alunos a serem atendidos e da necessidade urgente de professores para atender essa nova demanda, reflete Teixeira (1961), surge na rede professores menos qualificados, porque com

formação mais aligeirada, por isso, precisa-se de Administrador com qualidade para superar a defasagem da formação de professores e tentar assegurar a qualidade do ensino; porque, competente, o Administrador ajuda o professor a administrar a sala de aula. Mas,

Por que somos hoje tão necessários, e antigamente não o éramos? Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador Escolar, e hoje precisamos fazê-lo? Porque o problema se fez agora extremamente complexo, sobretudo nesta civilização paulista, que está celeremente atingindo níveis avançados, sem passar gradual e lentamente pelas fases por que deveria passar, o que a obriga a esforço maior e especial. São sobretudo aqui especialmente importantes os estudos de Administração Escolar. Tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária, pela qual aquele antigo pequeno sistema escolar, com o professor onicompetente, precisando apenas de um guardião para sua escola, hoje transformado no grande sistema moderno, no qual não se encontra mais aquele tipo de professor e as escolas complexas e fluidas não dispõem sequer de estabilidade do magistério, possa conservar as condições equivalentes àsquelas anteriores e produzir ensino com a mesma eficácia. O novo administrador terá, pois, de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor fazer o necessário para que o novo professor, tanto quanto possível, tenha a mesma eficiência daquele antigo professor. (TEIXEIRA, 1961, s/n, texto no original)

Sempre atuais as questões levantadas por Teixeira, hoje ecoam com mais força e não apenas pelo fato de termos formação aligeirada de professores visando atender a demanda escolar, mas porque o modelo de educação atual é outro. Percebo nas falas das colaboradoras dessa tese a grande preocupação com a qualidade da formação dos professores. “O que mais me incomodou sempre, foi a falta de compromisso do professor e sua formação. As duas coisas que realmente me incomodaram sempre, muito. A pessoa não sabia o que estava fazendo lá na escola.”, diz Alvina quando, na década de 1990, atuava no CEFAM.

Acontece que o sistema neoliberal exige eficiência e eficácia quantitativas, como sinônimo de qualidade educacional, por isso, e com mais urgência se faz necessário o administrador escolar, novo “guardião para sua escola”, que, quando bem-preparado “[...] é que irá permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária [...]” para o ensino de excelência desejado.

Com esse espírito guardião e, como ela mesma diz, sem a preocupação de ser “politicamente correta”, Cecília relata sua experiência com uma professora com formação precária:

A professora que não sabia nada eu falei para ela: “Tira licença professora.” Então, quando ela quis mexer comigo, na sala dos professores. Aquela sala pintada, porque ... Acho que o meu jeito de falar e elas não gostavam muito, esse povo que é politicamente correto. E eu não sou. E ela falou assim para mim, na frente de todo mundo: “A diretora aí, oh, está mandando eu tirar licença”. Ai, todo mundo me olhou (fala pausada) e falei: “Então, professora, é para o bem do funcionalismo público. É para o bem da escola. A senhora não pode trabalhar.” (Cecília)

Também Patrícia levanta essa preocupação ao afirmar que

E, o... grande... nó da escola... (ênfase pausada), é a parte de professor (pausa longa). Você é diretor (ênfase), você sabe como é isso. Então, nós estamos tendo ..., vindo bons professores? Sim, nós temos uma gama boa de professores vindo também, agora. Mas, também temos uma parcela de professores, que eu tenho dó dos alunos. Não sabe administrar uma sala de aula e, pior, não sabe o conteúdo (pausa). Então, você fica, é..., por mais que a gente tem formação, por mais que a gente chama Diretoria de Ensino para acompanhar, por mais que coordenadora acompanhe, a gente não consegue formar, e o professor, ele também precisa se dedicar. (Patrícia)

Embora não seja regra, casos como este de professores com formação aligeirada e deficitária, não são únicos. O MAPFOR²⁹ lançou em maio de 2023 o resultado de uma pesquisa com mais de 2 milhões de professores. A Figura 1 nos dá um retrato sobre a formação dos professores no Brasil:

Figura 1: Número de docentes segundo a formação



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/plataforma-mapeia-dados-de-formacao-de-mais-de-2-milhoes-de-professores-no-brasil/33318.html>, acessado em 30/5/2023.

Na Figura 1 vemos que 16% dos professores que atuam no Brasil em 2020 não possuíam licenciatura, incluso a esses, 5% não possuíam sequer formação mínima para estar em sala de aula como professor.

Em 1968, no I Simpósio Interamericano de Administração Escolar acontecido na Bahia, participam, entre outros, Anísio Teixeira e José Querino Ribeiro, nele Teixeira (1968) reflete sobre a Administração em geral e sobre a Administração escolar, comparando-as a

²⁹ MAPFOR é uma plataforma de mapeamento de dados sobre a formação de diretores no Brasil criada em conjunto com o Laboratório de Dados Educacionais e o Centro de Computação e Software Livre da Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Goiás.

Administração da área da Saúde e mostrando que a diferença fundamental entre ambas está na forma como elas preparam seus profissionais.

Tanto a Saúde como a Educação são bens devidos a todos e a cada um indistintamente, explica-nos Teixeira (1968). A Saúde é um bem em si, sempre se preocupou com o preparo de seus profissionais, é ofertada a todos e não é um bem que se adquire de qualquer modo e sob qualquer condição. A Cultura, por sua vez, não é um bem em si, mas relativo, e seu valor só é percebido quando ela for adequada e funcional ao que se busca. O seu problema, conforme ressalta Teixeira (1968), está em adquiri-la; embora não se limite a aquisição de cultura aos bancos acadêmicos, ela não pode ser adquirida sem nenhum critério e condição, como comumente se pensa nos países subdesenvolvidos.

As escolas, tidas como boas no início, porque atendiam uma parcela reduzida da sociedade e podiam dar conta de sua especificidade, isto é, ensinar, expandiram-se, mas de diferente só receberam os alunos, desconsiderando a qualidade do ensino. O autor ainda complementa que

A qualidade, porém, do trabalho tem que ser a de excelência. Isto, repito, só se poderá obter quando preparamos o professor como preparamos os médicos, a fim de lhe dar a consciência de sua profissão, para que não lhe seja possível trabalhar senão nas condições adequadas e com o adequado equipamento. (TEIXEIRA, 1968, p. 13)

Entende-se que as escolas abriram suas portas e, não apenas aos alunos das primeiras letras, mas a um alunado diverso, em busca de sua inserção nas letras e na cultura socialmente construída e da qualificação profissional, como forma de se inserir no mercado de trabalho. Tal como aconteceu com os professores, que não receberam qualificação adequada para atender à crescente demanda das escolas, os funcionários e os diretores de escola também ficaram aquém a qualquer formação que os preparassem para as novas demandas da escola. Ao que tudo indica, não houve também uma adequação dos ambientes escolares e suas acomodações, para atender e dar conta da nova realidade. Infelizmente, erro que continua a acontecer nas redes públicas estaduais de educação, principalmente na do Estado de São Paulo.

A respeito da formação de professores, Alvina indaga “Como é que um curso de 4 anos pode formar um sujeito que vai ser professor de Ensino Fundamental, de pré-escola, que pode ser diretor, supervisor? Ou que formação é essa de quatro anos para formar tudo isso?” (Alvina). Pelo que observamos, nem a formação continuada tem acontecido de forma razoável

Quando tivermos a live, teve em horário de trabalho. Como é que nós vamos ouvir o quê? Se na escola estiver acontecendo um problema, você tem que atender. Essas coisas são complicadas. Não se tira a gente da escola para formação, mas na escola a gente consegue ter informação adequada? Não sei. (Eliane)

Ainda acrescenta Patrícia

As últimas formações. Nós não tivemos formação nesses quatro anos, ..., de professor. Não foi formação. Foi orientação. Não sei se você concorda comigo. Nem (ênfase) para diretor, e muito menos (ênfase) para os coordenadores. E não adiantou por PCAE, não adiantou por esse monte de gente que estava, aí na escola. Ajudou? Ajudou bastante. Mas não foi o suficiente. O PROATEC ajudou, ajudou, mas eu acho que acomodou muito (ênfase) os professores. PAC ajudou, ajudou. Mas eu acho que também acomodou o coordenador da escola. (pausa longa) (Patrícia)

Para dar conta dessa nova demanda da escola quanto a formação do diretor de escola, Teixeira (1968), em concordância com Ribeiro (1968), compara o diretor ao administrador no campo médico. A formação deste vai além do curso de medicina e é feita em curso de pós-graduação, também o diretor de escola deve ter uma formação que vá além do curso de licenciatura, pois sua função é a continuidade do ser professor e, no exercício de suas funções, dever propiciar meios que facilitem o trabalho docente.

No entanto, Teixeira (1968) entende que, quando falamos em administradores de empresas estamos pensando no indivíduo que trabalha e converge toda a sua força para a empresa e para a produção de bens materiais, aqui o humano só é visto quando há a necessidade de se corrigir a produção. Contrário a isso está o administrador escolar, cujo foco do trabalho é o educando e, portanto, o humano, ela deverá dar condições para que a educação se realize efetivamente. Para o autor, “[...] na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis” (TEIXEIRA, 1968, p. 15), não se trabalha aqui com máquinas, mas com pessoas e que formam pessoas.

Creio ser importante salientar que Teixeira (1968), entende que o administrador escolar é uma função que decorre do professor e não de outro profissional qualquer, entende ainda que o administrador escolar, diferentemente do administrador geral, tem por natureza servir ao propósito educacional, por isso seus atos são subordinados à educação e não de mando nela e aos que nela atuam.

Por sua vez, José Querino Ribeiro, com o texto *Administração Escolar*, também apresentado no I Simpósio Internacional de Administração Escolar (1968) e publicado nos anais da ANPAE, parte da ideia de que a Administração Escolar possui três naturezas: a técnica, a didática e a cultural. A técnica é usada para se administrar tanto um sistema como uma unidade de ensino. A didática de cunho informativo destina-se à formação daqueles que irão atuar na administração escolar e da educação. Já a função cultural está ligada ao estudo científico, sem a preocupação com o exercício profissional. Embora suas especificidades não se constituam

“[...] compartimentos estanques, pois elas relacionam-se, influenciam-se, auxiliam-se reciprocamente [...]” (RIBEIRO, 1968, p. 23).

A administração, assim pensada por Ribeiro (1968), é instrumento de ação “modesta” (RIBEIRO, 1968, p. 22). A direção, por sua vez, é algo mais amplo, que “[...] envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. [...] a direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte” (RIBEIRO, 1968, p. 22). O fato de qualificar a ação administrativa de modesta não a faz menor ou desnecessária, acontece que na visão de Ribeiro (1968), o administrar olha o todo e age nas partes para que elas trabalhem na grande engrenagem da escola, ao passo que o Diretor olha as partes e age no todo, porque seu olhar não deve estar apenas nas engrenagens da escola, mas no fim dessa.

Acrescenta Paro (2007), em texto comemorativo aos cem anos de nascimento de Ribeiro, que a

[...] administração não é simples direção. Direção é *um* dos aspectos. Administração não é simplesmente gerência; estudar administração não é estudar o papel do diretor nem do administrador, não. Estudar administração é estudar as fórmulas e os instrumentos para levar à consecução dos objetivos, numa determinada direção. (PARO, 2007, p. 564, grifo do autor)

Fica bastante claro quando lemos em Paro (2007) que, o estudo da Administração envolve a técnica, os meios pelos quais se alcança os fins desejados, e que essa baseia-se em uma didática e uma cultura, pois é fruto da reflexão e da experiência. No entanto, lembra-nos Ribeiro (1968), que não há uma forma específica para a formação do diretor escolar. A educação deficitária que esses recebem advém do curso de bacharelado, e o que os qualifica para os cargos são os concursos públicos de provas e títulos.

Pensando que cabe ao diretor a definição “[...] da filosofia e da política de ação [...]” da escola, Ribeiro (1968) sugere que sua formação aconteça na Pós-graduação. Percebe-se, assim, a relevância que esse autor dá ao Diretor de Escola. Administrar uma sala de aula é algo complexo e requer do professor habilidades e atenções múltiplas para atender às diversidades que nela se apresentam e, assim, fazer com que a aprendizagem aconteça. Dirigir uma escola requer idêntico cuidado, porém, em nível superior, já que a direção escolar não abrange somente o pedagógico e o administrativo da sala de aula, mas envolve, além do pedagógico e do administrativo, também o político da sala de aula, da escola em particular e das políticas educacionais a que essa está sujeita.

Entendo ser essa a preocupação de Ribeiro (1968) ao refletir que a administração escolar está nas mãos de uma pessoa, cuja qualificação só foi expressa através de um concurso de provas, com ênfase na administração, e títulos, com ênfase na experiência docente. Ficam, então, suas indagações: Como entender essa administração? Quais os princípios que precisam ser acrescidos para além administração pública?

Na tentativa de refletir sobre tais questões, Ribeiro (1968) entende que a administração escolar é algo muito específico, mas que busca na administração pública elementos para se firmar e se aprofundar. É preciso entender que estamos, na década de 1960, iniciando as reflexões sobre a administração escolar e que Ribeiro é um dos precursores nessa área.

Paro (2007) nos faz lembrar a reflexão de Ribeiro (1968) e confirma que há na administração geral elementos – a técnica, a didática e a cultural já apontados acima – que perpassam todas as administrações em particular, incluindo a escolar, mas que cabe à administração escolar encontrar suas especificidades.

Por fim, Maia (2008) elabora uma reflexão sobre o pensamento desses dois autores de forma simples e brilhante. Assim, de Teixeira traz a ideia de que a administração escolar deve ser fruto de curso de formação posterior à da graduação e que esta administração tem “algumas coisas” a aprender com a administração empresarial. De Ribeiro lembra que a administração pode despertar mais de uma natureza e função (técnica, didática, cultural), e diferencia direção – “[...] função de alto nível que envolve uma linha superior de conduta e a responsabilidade pela escolha da filosofia de ação [...]” (MAIA, 2008, p. 37) da Educação em geral e da escola em particular – de administração – “[...] tarefa de instrumentalizar a direção para desempenhar o que esta deliberou [...]” (MAIA, 2008, p. 37).

Num salto de quase uma década, encontramos Myrtes Alonso refletindo sobre a administração escolar e o papel do diretor de escola nessa administração. Assim como Teixeira (1961; 1968) e Ribeiro (1968), também Alonso (1976) entende a administração como meio e não como fim em si mesma, mas antes precisamos entender como ele concebe a administração.

Alonso (1976) entende que a administração é uma ciência genérica, pois abarca, se não todos, quase todos os ramos das ciências. Nesse sentido, Alonso (1976) corrobora com a teoria já vigente, indicando as características gerais da administração como sendo a integração, a coordenação, a manutenção, a atualização e a revitalização da empresa; é, portanto a administração que traz meios para manter a empresa em atividade de modo a atingir os fins a que ela se destina, por isso, “Em nenhum momento a função administrativa deveria ser vista como um fim, mas sempre, necessariamente, como um meio para a existência da organização e para a realidade de seus propósitos.” (ALONSO, 1976, p. 129-130).

No entanto, não se pode falar em administração apenas no singular, pois cada ramo da ciência pode e mantém seus princípios administrativos como características próprias. Cabe, portanto, entender quais são as características da administração escolar. Para isso, Alonso (1976) propõe duas ordens de conhecimento, a que diz respeito a administração propriamente dita, que precisa ser conhecida e entendida para não a confundirmos, e o conhecimento da problemática da educação na sua atualidade.

Conclui-se, assim, que a administração escolar é meio para que a escola cumpra sua finalidade, isso é, ela é um dos instrumentos que o diretor pode e deve fazer uso para organizar a escola de modo que, cada um de seus trabalhadores possa desempenhar, com a melhor eficiência possível, o seu trabalho, e assim a escola cumpra sua finalidade em tornar-se espaço do aprender. Mas, é bom lembrar que Alonso (1976) ressalta que não se trata aqui apenas da escola em geral, mas principalmente de cada escola em particular, pois o olhar do diretor escolar precisa passar pela singularidade da escola que ele dirige. “Eu acho que o nosso papel é este. É ver o todo, estar sempre aí, sabendo de tudo que acontece na escola [...]”, concorda Valéria.

A diferença principal proposta por Alonso (1976) está na forma como o diretor escolar usa da administração escolar para dirigir sua escola. Parece que a maioria dos diretores usa da administração enquanto liderança, sem o olhar para o todo. E mesmo considerando as possíveis diferenças dos sistemas escolares e, conseqüentemente, suas exigências administrativas, Alonso (1976) entende que se pode falar em administração escolar tratando-a como teoria a ser estudada, como disciplina de currículo a ser trabalhada, e também é perfeitamente possível falar da administração enquanto prática, isto é, enquanto trabalho realizado na escola ou em prol das ações educativas, o que não faz da administração uma prerrogativa apenas do diretor, mas de todos os atores que atuam na escola.

Contudo, Alonso (1976) está interessada em discutir a administração do diretor de escola. Para a autora, cada sistema de ensino determina, por meio de leis, decretos, resoluções e normas, os objetivos educacionais que ele ofertará, isso não inibe a ação do diretor escolar, nem faz dele um mero repetidor da legalidade, pelo contrário, ao ler e interpretar a lei o diretor faz a transposição do legal para a prática, imprimindo assim o seu tom administrativo, isso é, ele dá o seu toque especial à escola e utiliza dos recursos que possui para atingir seus fins. Entende-se, portanto, que “[...] é a capacidade de adequar os meios aos fins claramente propostos que torna o administrador eficiente e assegura à escola a sua realização efetiva” (CHASE, apud ALONSO, 1976, p. 135).

Embora os diretores de escola entendam a necessidade de se olhar de perto a escola que administram, a preocupação com a legalidade e com o agir de acordo com as normas é bastante latente por motivos variados.

E, é complicado também as relações na escola, porque (prolongou o “e” do porque), eu costumo dizer assim: “a gente tem que saber separar as coisas”. Somos amigos das pessoas da escola? Somos. É muito bom ser amigo de todo mundo, só que tem momentos que a gente tem que ser diretor. Tem momentos que a gente tem que falar: “olha, assim dentro da legislação está correto”, “assim dentro da legislação não está correto”, e, “e isso não é porque eu estou falando, é porque está escrito e aqui nós todos somos servidores públicos”, nós estamos zelando por essa legislação, por esse cumprimento das coisas. (Carla)

Quer como diz Carla, para separar o pessoal do profissional, pois no Estado de São Paulo o diretor é tido como o responsável legal pelo órgão que administra, quer simplesmente para atender as demandas diárias, pois “Isso ajuda bastante e, ... estar atento sempre à legislação (ênfase), às oportunidades que a gente tem de leitura (ênfase), que nessa correria do dia a dia também muitas vezes fica para trás.” (Valéria)

Retomo aqui a problemática da formação do diretor de escola, pois para que ele atue, como propõe Alonso (1976), é necessário que possua conhecimento não só de administração, enquanto conhecimento geral, mas também da administração escolar, da legislação em vigor, das correntes pedagógicas, da leitura e interpretação da comunidade local, dos anseios e angústias dos alunos frequentadores daquela escola, das necessidades pedagógicas de seus professores para que cumpram da melhor forma possível seu trabalho, portanto, que possua um olhar macro e micro da escola que dirige. “Desta forma, atuar sobre pessoas ordenando e integrando o seu comportamento, liderar para conseguir as mudanças necessárias, mediar entre a organização e o sistema social maior constituem atribuições necessárias do administrador” (ALONSO, 1976, p.141).

Eu falo que o diretor de escola é o espelho da escola. (pausa). Ele tem que saber de tudo que está acontecendo na escola. É lógico que ele não vai fazer tudo, mas ele tem que ter a visão do macro. Porque ele tem que saber cobrar também (pausa). Se você não faz, se você não dá o exemplo, como você vai cobrar? (Patrícia)

Como estamos presos à legalidade e ao cumprimento das normas, absorvemos a escola e a colocamos sobre nossos ombros, assim, esquecemos os princípios da gestão democrática e da corresponsabilidade de cada ator escolar. Dessa forma assumimos também tarefas menores e mais específicas que, à primeira vista, parecem não pertencer ao rol dos diretores de escola

E essa questão de material. Também dá muito trabalho. Do cuidado com o patrimônio, da parte do servível, é muito burocrático. Eu acho que isso também consome bastante.

Porque, se eu não tive no curso de pedagogia, da minha formação, contabilidade. É lógico que eu vou ter dúvidas. Então eu acho que toda a Diretoria de Ensino tinha que ter um contador, que a gente pudesse acessar. Que fosse uma pessoa acessível, para tirar as dúvidas. Porque dá exoneração, né? Você cometeu um erro financeiro. Mas quem dá suporte para nós? (Eliane)

Desvencilhar-se desse pensamento não é uma tarefa simples. “A maior dificuldade parece decorrer do fato de que eles não estão preparados para considerar de maneira analítica as diversas funções nem de relacioná-las entre si ou com o ambiente.” (ALONSO, 1976, p. 141). Diante de tamanha complexidade e da falta de formação específica, tendem os diretores a administrar para consolidar sua liderança, impondo o legal e mantendo o seu poder de mando sobre a comunidade escolar.

Tinha que escolher entre ser o cumpridor de legislação e ficar preocupado, ocupado com isso, ou assumir o pedagógico. Como o pedagógico sempre foi mais difícil, mais trabalhoso, muitos diretores preferiam se esconder, vamos dizer, entre aspas “se esconder”, nesse fato de que a legislação, a burocracia sempre exigia muito tempo, e largava lá, o professor, cada um fazendo o que quisesse. (Alvina)

Mas é preciso que tenhamos claro que a

Administração escolar é o processo pelo qual meios e fins são reunidos para alcançar os objetivos da escola, que estão constantemente evoluindo. É muito mais do que dirigir um sistema “tutorial”. Uma vez que as escolas refletem os valores sociais, morais e políticos da sociedade a que servem, a administração compreende a identificação e a definição das proposições de uma política educacional. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE ADMINISTRADORES ESCOLARES apud ALONSO, 1976, p. 147)

Ainda, continua Alonso (1976), a tarefa da administração escolar cabe ao diretor de escola e essa é mais complexa à medida da complexidade da escola. A complexidade é medida pelo número de professores especialistas que a escola possui. Professores semiespecializados tendem a ser mais cooperativos na organização da escola, no entanto, o resultado educativo nas escolas mais complexas, em que encontramos maior número de especialistas, é inversamente proporcional, afirma Alonso (1976).

Nas escolas mais complexas encontramos a figura do diretor, do professor coordenador, do supervisor, do professor de educação física, do de arte, do polivalente e de tantos outros e, assim, se o diretor não tiver um trabalho agregador de habilidades em prol de um fim único, não haverá trabalho organizado.

Em Presidente Prudente, Patrícia passou pela experiência de atuar como diretora em uma escola complexa pelo tamanho e pela diversidade de comunidades atendidas e relata-nos essa dificuldade dizendo que

Lá, como a equipe ficou muito grande em 2012 e 2013, a gente tinha 130 professores, 52 salas de aula, 1.700 alunos. Então, assim, é ..., ou você aprende ser dinâmica e rápida ou você se perde. A gente tinha que ter uma visão muito grande da escola. A parte pedagógica eu não me envolvi muito, porque não dava muito tempo. Não tinha tempo, porque era ... eu e duas vices, uma coordenadora fundamental e uma do Ensino Médio para o montante de serviço que tinha. Era, assim, ..., muito, muito grande. (Patrícia)

Eram 130 professores, distribuídos em 52 turmas que agregavam 1.700 alunos e, como diz em continuidade ao citado, com poucas funcionárias, no feminino porque não tinha agente de organização homem, assim, a única solução foi dividirem tarefas de acordo com as habilidades de cada ator escolar e atuarem com agilidade. É parte do papel do diretor ouvir sua equipe e juntos encontrarem as estratégias mais adequadas para cada momento. Percebo que

O papel do diretor é fundamental para assegurar esta unidade bem como a implementação de todo o programa institucional. Como líder do corpo docente, deve estabelecer a tônica predominante no processo educacional global, transmitindo o seu entusiasmo e o interesse pelo progresso do ensino, estimulando o trabalho de equipes e assegurando as condições básicas para um desempenho efetivo das funções essenciais. [...]. O diretor influirá ainda em vários níveis, dentro da organização escolar, junto aos seus especialistas e, com os seus professores, junto aos órgãos mais altos da administração do ensino para os quais leva a posição da sua escola, justifica as suas proposições e influencia na tomada de decisões mais gerais. Ao mesmo tempo, o diretor deverá trazer dos níveis superiores as informações e as decisões necessárias para a vida escolar, interpretá-las dentro da realidade da sua escola e tentar aplicá-las em consonância com os seus colaboradores. (ALONSO, 1976, p. 151)

Eis a síntese do pensamento de Alonso (1976). A administração escolar é sempre meio, mas a ação do diretor deve estar direcionada às particularidades do cotidiano escolar, sem, contudo, deixar de considerar o todo. O diretor de escola é aquele que usa da administração para bem conduzir a escola e todos os atores que nela atuam para que se cumpra a sua finalidade, isso é, para que a escola seja espaço de aprendizagem e seus atores os fomentadores dessa. Isso faz da administração escolar algo complexo, pois envolve uma multiplicidade de elementos que vão do pedagógico ao político-social, daí a necessidade de se ter pessoas bem-preparadas para assumirem o cargo de diretor de escola, pessoas que saibam atuar na justa medida do liderar sem comandar.

Foi muito significativo o trabalho de levantamento e análise das publicações da ANPAE, que versavam sobre a temática da administração escolar, realizado por Maia (2008). O trabalho foi publicado pela Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) com o título *As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil*, e nele Maia (2008) concluiu que a discussão a respeito desse tema ainda é muito recente no Brasil, embora haja grande esforço em se pensar princípios gerais de administração que sejam válidos também para a administração escolar.

Em seu trabalho a autora relembra dois princípios administrativos propostos por Felix (1989): a similaridade das organizações escolares e a necessidade das organizações escolares de assimilar métodos e técnicas de administração para se adequarem às condições sociais vigentes e alcançarem seus objetivos (MAIA, 2008).

No entanto, Maia (2008), ressalta que as escolas não possuem uma organização empresarial com foco na produção material, seu foco é a formação de seres humanos com suas individualidades e peculiaridades e que, por isso mesmo, interferem nas atividades da escola ou pelo menos requerem olhares diferenciados. Assim sendo, as escolas não podem seguir a mesma organização das empresas, pois essas atuam na objetividade do mercado e na lógica da produção, enquanto aquelas têm por base a subjetividade humana e seus atores são pessoas sujeitas às condições sociais, políticas, econômicas, emocionais, psicológicas e, de forma passiva ou não, possuem personalidades próprias.

O que se tem observado, continua Maia (2008), é o Estado se apropriando dos moldes do sistema de produção capitalista de administrar empresas e adaptando-o às escolas, ressaltando que “A escola, portanto, é descaracterizada enquanto atividade humana específica e submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui.” (MAIA, 2008, p. 32). Exemplo típico é o método implantado pelo governo João Dória de buscar solucionar problemas escolares com vistas no resultado. O Método de Melhoria de Resultados (MMR) (Anexo I) foi implantado em todas as escolas estaduais desde 2019 e tem acompanhamento on-line das ações propostas e trabalhadas pela escola. Teremos oportunidade mais adiante de detalhá-lo melhor, por ora basta evidenciá-lo como sinal dessa inversão do papel da escola proposto pelo Estado. E Carla lembra

Depois, não sei, parece que acabaram com a CENP³⁰ aos poucos. A última gestão acabou com a CENP, não tem mais CENP. Agora começaram a contratar grupos privados, para fazer uma gestão dentro do serviço público. Esses grupos privados também não se conversam. E a gente não pode falar mais nada. Quer dizer. Veio um MMR, pumba! Vem, é um outro tipo de programa, pumba! A gente até reclama, mas não conversa, não tem uma discussão. (Carla)

Ainda sobre a temática da transposição de conceitos da administração em geral para a educacional, Maia (2008, p. 33) lembra que Sander (1982) se mostra indignando com essa ideia de transpor “receitas de administração de outras realidades” para aplicá-las na educação e,

³⁰ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão criado pelo Decreto nº 7.510, de 29/1/1971, pelo governador Paulo Egydio e, que pela reorganização da Secretaria de Estado da Educação feita pelo governador João Dória através do Decreto nº 64.187, de 17/4/2019 foi desfeito e assimilado por outras coordenadorias.

ainda, ressalta que a eficácia da administração se encontra muito mais nas variáveis política, sociológica e antropológica do que nas variáveis jurídicas e técnicas.

E, como forma de superar a dicotomia entre a educação de consenso e a educação de conflito, Sander (1984) propõe o que denomina de “Paradigma Multidimensional de Administração da Educação” (SOUZA, 2006, p. 50). Paradigma que, segundo o próprio Sander (2007), está “[...] alicerçado na desconstrução e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente” e “[...] constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira de administração da educação, no contexto internacional” (p. 88).

Composto por quatro dimensões que se relacionam entre si, duas verticais às quais Sander denomina de intrínseca e extrínseca e duas horizontais denominadas de substantiva e instrumental, o Paradigma Multidimensional tem como fruto da intersecção dessas quatro dimensões, outras quatro, a dimensão humana e a sociopolítica, sustentada pela dimensão substantiva e, a pedagógica e a econômica sustentada pela dimensão instrumental, essa última regulada pela anterior. Percebe-se que a dimensão pedagógica está subordinada às dimensões humana e sociopolítica.

Ainda segundo Sander, orientando e ditando a função da administração da educação existem quatro critérios que se juntam às quatro dimensões: o critério da relevância (dimensão humana), o da efetividade (dimensão sociopolítica), o da eficácia (dimensão pedagógica) e o critério da eficiência (dimensão econômica).

Acontece que Sander entende a administração escolar como um processo político. Distingue duas grandes correntes de pensamento da administração da educação, a administração de consenso, com visão conservadora da sociedade e da educação, e administração de conflito, alicerçada no marxismo e no estruturalismo e que tem por finalidade a mudança estrutural da sociedade. Perante isso o autor busca uma administração de equilíbrio entre essas duas posições.

Um pouco mais além, Maia (2008) recorda que Silva Júnior (2015) distingue duas concepções diferentes de escola. Uma é da escola privada que pode ser pensada na lógica do mercado educacional, porque sua finalidade é também econômica e por isto também lhe cabe a administração empresarial. A outra é a escola pública, esta tem como única finalidade o educar, portanto sua lógica é a do direito à educação, isto implica e requer outra forma de administrar que não a capitalista e é sobre essa última que Maia (2008) reflete.

Essa dualidade de visão, muito presente nos discursos de comunidade e educadores atuais, Carla se opõe

Dentro desse processo todo. Nuanças inclusive de formação de comportamento, formação de ..., divisões né, de modos de ver a educação pública, que passa a não ser pública mais. Passa a ser privada e aí a gente escuta essas conversas moles: “Ai, tal escola parece escola privada” “Parece escola particular” (tom irônico). É pública mais parece particular. Pô meu, é boa, então é pública. Porque não fala que é pública. Escola boa, não pode falar que escola boa e pública? Não sei o que passa na cabeça do povo. Eu fico brava com isso daí (risos). (Carla)

No entanto, entendo que, embora a escola privada possua o lado empresarial, esse não pode se sobrepor ao educacional. Em primeiro lugar porque, embora seja uma empresa, a escola privada é uma escola, portanto precisar ter como fim a educação, depois que enquanto empresa só terá êxito empresarial se cumprir bem o papel a que se destina, isso é, educar. Assim, nos dois casos a educação é sempre sua prioridade.

Com relação a figura do diretor de escola, Silva Junior (2015) nos lembra que a figura desse nasce da ideia do professor que tem as melhores qualificações na administração de sua sala de aula. Esse parece ter sido o motivo que levou Alvina e Patrícia a optarem pela direção de escola, isto é, perceberam que podiam realizar melhor trabalho para além do que desenvolviam em sala de aula, então

Porque eu sabia, na minha sala de aula, o trabalho que fazia. Mas, de repente... Eu achava que todo mundo trabalhava igual, não é? E comecei a perceber que não era assim. Então, eu pensei: “Bom, se eu me tornar diretora, eu posso contribuir mais para a minha visão de escola. Não só na minha sala de aula, mas no conjunto de uma unidade.” Então, talvez tenha sido por isso e, também, pela remuneração, que era melhor. (Alvina)

Ainda:

Aí eu falei: “Não, eu quero ser diretora porque eu quero mudar a maneira de tratar os alunos, a maneira como eu vejo os professores, de fazer com que eles realmente trabalhem”. Porque, quando um professor chega atrasado na sala de aula. Quando o professor deixa de dar matéria para aluno, ele está tirando do aluno o direito de aprender. Eu falo que eles estão roubando o tempo do aluno e tirando dele um aprendizado que poderia fazer a diferença na vida dele no futuro. (Patrícia)

A tomada de consciência da relevância da educação pode nos fazer mudar nossa atuação, quer na própria sala de aula quer além dela.

O que vemos é que para se falar de escola é preciso pisar no chão da escola, caminhar por seus corredores e ouvir as vozes que ecoam em suas salas de aula, em seu pátio, na cozinha, nos banheiros e corredores. É preciso, acrescenta Silva Júnior (2015), arrancar de vez de nossas cabeças a ideia pequena de que não precisamos saber de “administração” para dirigir uma escola. Pelo contrário, é urgente que escolas e universidades se debrucem e reflitam sobre a “administração escolar”, não só para encontrar o lugar comum com a administração geral, mas

para que, entendendo a complexidade das escolas e da escola em particular, o diretor possa atuar com sua equipe gestora e contribuir para que essa cumpra sua função social, garantindo a todos a educação de boa qualidade proposta e incentivada por Rios (2002).

Para colaborar com nossa reflexão trago mais dois pensadores contemporâneos que, acredito eu, muito nos ajudarão. José Libâneo (2015), que sozinho ou em parceria com Oliveira e Toschi (2012), muitas luzes têm trazido às temáticas, e Paro (2010a, 2011), outro pensador de grande relevância no assunto.

O termo administração tem sido, nesse nosso século, frequentemente substituído pelo termo gestão e, em consequência, o diretor de escola chamado de gestor escolar. No entanto, procurarei manter a terminologia antiga, principalmente quando me refiro ao diretor de escola, salvo quando o autor trabalhado usar o termo “gestor”. Um autor contemporâneo que utiliza essa terminologia gestão/gestor é Libâneo (2015), que em conjunto com Oliveira e Toschi (2012) definem gestão como sendo “[...] a atividade pela qual são mobilizados os meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 438).

Percebe-se que é consenso entender a administração/gestão como sendo meio para se buscar fins, ao que Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) acrescentam “procedimentos”, isso é, maneira de proceder, modo de agir, modo de fazer algo, técnica, método. Assim o diretor/gestor é aquele que reúne meios, técnicas, procedimentos, para junto com os demais atores da escola, possam decidir e coordenar o trabalho escolar em busca dos melhores resultados possíveis (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), ou, conforme já salientamos acima, “[...] para escolha de filosofia e política de ação” (RIBEIRO, 1968, p. 22).

Mas foquemos um pouco mais em Libâneo; Oliveira; Toschi (2012). Esses autores entendem a gestão sob duas concepções, a técnico-científica e a sociocrítica³¹. A concepção técnico-científica é definida por eles como sendo aquela que possui uma divisão acentuada de tarefas, com forte ênfase na técnica, o poder está centralizado na figura do diretor de escola como superior hierárquico, o trabalho está centralizado na administração com detrimento do propósito da instituição, sua comunicação é linear, obedece a regras e tem sua ênfase nas tarefas a serem realizadas e não nas pessoas que atuam na escola. Pela fala da Carla, percebo que muitos de nós mantemos resquícios dessa ideia

E, eu depois que eu entrei como diretora que eu percebi, isso não depende só do diretor, depende da vontade dos outros, porque quando você pensa numa gestão

³¹ Mantenho nesse momento a grafia como do original para manter a fidelidade ao pensamento dos autores.

democrática, você pensa também que as pessoas têm que assumir responsabilidades, por aquilo que falam, por aquilo que fazem, e elas não assumem, João! É muito mais fácil falar para o diretor assumir. O diretor faz. O diretor assume. O diretor decide. “Aí, eu não estou nem sabendo que eu sou da APM!” Não é assim que eles fazem? “Eu não estou nem sabendo que eu sou do Conselho de Escola!” Aí, quando você faz a reunião (ênfase com pausa), para eleger, membro da APM, membros do Conselho de Escola. O que que acontece? Ninguém quer ser! (Carla)

Quanto à concepção sociocrítica os autores a subdividem em três outras concepções ou formas de ser. A *autogestionária*³² que procura a autonomia dos agentes, recusa as normas de controle e crê no poder advindo da instituição, isto é, o poder adquirido pela prática, enfatizando muito mais as relações do que as tarefas; a interpretativa que privilegia muito mais a “ação organizadora” do que o ato de organizar, compartilhando os valores e as práticas de cada um dos agentes da equipe.

Por fim, a *democrático-participativa* em que a equipe escolar tem claros e explícitos os objetivos sociais, políticos e pedagógicos da escola; busca a qualificação e o desenvolvimento das competências dos que atuam com ela; trata as questões com objetividade buscando sua causa; avalia e acompanha as ações de organização e as pedagógicas, reorientando os rumos quando necessário; nela, todos dirigem e são dirigidos, avaliam e são avaliados e sua ênfase não está sobre a tarefa ou nas relações, mas em ambas, isto é, entende-se que os meios são formas de se alcançar os fins desejados.

É algo que Eliane experiencia com o Conselho de Escola da unidade onde atua como diretora

Às vezes, a própria comunidade é mais parceira do que a própria Diretoria de Ensino. Meu conselho de escola é. Muita coisa, nós nos reunimos todos os meses, uma vez por mês, nós reunimos. Não tenho feito reuniões presenciais por conta do Covid, mas temos reunido muito. As reuniões passaram a ser on-line e tem tido uma grande participação, que se os pais tiverem que vir a escola é capaz de não participar, diminuir a participação. E eles participam bastante on-line. Pedem a palavra. É interessante. Isso é gratificante. Isso é muito bom eles participam ou dão sugestões. (Eliane)

Em *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, Libâneo (2015) nos traz um breve glossário sobre termos comumente usados por autores que refletem sobre administração escolar e sobre direção escolar, e assim nos ajuda a entender que

Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada como *administração escolar*, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola,

³² Também aqui mantenho a grafia dada pelos autores no texto citado.

racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar o trabalho das pessoas. (LIBÂNEO, 2015, p. 85, *itálico do autor*)

Pouco mais adiante Libâneo (2015) completa afirmando que

Gestão é a atividade pela qual são mobilizados os meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Neste sentido é sinônimo de *administração*.

A *direção* é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. (LIBÂNEO, 2015, p. 88, *itálico do autor*)

Parece-me que Libâneo entende a gestão como algo maior que a direção, já que a gestão implica no planejamento anterior e necessário para se atingir os fins esperados. A direção, por sua vez é parte da gestão, isso é, um de seus “princípios e atributos”; ela é o trabalho realizado com e através das pessoas que estão envolvidas no processo; a direção organiza-os, orienta-os, dirige-os para que os fins planejados possam ser atingidos.

Essa organização, esse direcionamento, enfim, a forma como as coisas, na escola, vai tomando rumo, organizando-se e fazendo-se, depende da concepção que se tem dos objetivos da educação, explica-nos Libâneo (2015). Assim, se a concepção for democrática, no estilo democrático-participativo, as tomadas de decisões serão frutos do diálogo coletivo, o que faz da direção um ato coletivo e democrático.

Outro exemplo foi a dona Deise, na Escola Mirella, aqui em Prudente. Ela sempre foi muito participativa, e ela é assim. Eu nunca tinha participado na escola de reuniões de conselho. Qual a importância do conselho. O que que a gente ia fazer naquela reunião, né. E ela falava muito sobre a questão financeira com a gente. Muito de quanto a escola tinha recebido. O que a escola precisava gastar. Então. E aí, foi ela que começou a abrir a minha mente para ver outras coisas que um diretor faz, que é essa questão mais, é ... administrativa e financeira. Foi ela que praticamente me empurrou para gestão. (Eliane)

E a ação democrática participativa extrapola os muros da escola. É o que nos ensina Alvina quando, juntamente com Pedro, reúne os professores da Diretoria de Ensino de Prudente que estavam aflitos e perdidos devido a reorganização proposta por Rose Neubauer (1995-2002).

A gente fez uma reunião, lá na Toledo, com todos os professores de primeira a quarta série da cidade. Uma reunião do Conselho Municipal, esclarecendo as pessoas, passando para elas toda a legislação que regia essa coisa da municipalização. Como é que ia ser a situação do professor. Enfim, eu acho que, graças a isso, Prudente foi um dos municípios em que essa passagem foi bem tranquila. Não teve muito tumulto, as pessoas ..., e as coisas foram caminhando. (Alvina)

Poderíamos nos questionar: *Mas esta não é função de um diretor de escola?* De fato, não está no rol das funções do diretor, mas é papel cidadão e, se cabe ao diretor no interior da unidade que atua, cabe também fora dela.

De acordo com o pensado e refletido até o momento e que Libâneo (2015) corrobora, entendo que o diretor de escola tem papel relevante de promover a gestão da escola, tanto no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, quanto nos procedimentos administrativos, de forma coletiva e democrática. Ele pode, e deve, coordenar ou promover ações que contribuam com o fortalecimento de uma cultura democrática e participativa na escola.

É nesse processo democrático-participativo de gerir a escola, que vai formando-se o que Libâneo (2015) denomina de “cultura organizacional” da escola, isto é, seu modo de funcionar, suas relações interpessoais travadas no seu cotidiano e com a comunidade, pelo compromisso de seus membros, sobretudo no compromisso de todos por uma escola de qualidade. Assim, a escola não terá “a cara de seu diretor”, mas a cara de sua comunidade.

Vejam o que a perseverança e o trabalho em equipe podem fazer

Quando eu cheguei aqui em 2015 era, ... os alunos pulavam de dentro para fora, gente de fora pulava para dentro, era uma loucura. Tanto é que nos primeiros meses eu pensei “Por que eu fui sair da escola que eu estava, tudo caminhando já certinho (alonga a palavra)”. Mas assim, o que nós vemos hoje é assim, é gratificante mesmo e, é a prova de que um trabalho sério, de que um trabalho em conjunto, um trabalho em equipe, dá bons resultados sim. Eu acredito muito nisso. (Valéria)

E continua

Hoje a gente tem uma escola que não é depredada, que não é pichada, uma escola que dá para colocar coisas novas, que dá para colocar uma mesa de Ping Pong, deixar (alonga a palavra) ali, tem caixas de som pelo pátio. Você sabe que vai chegar segunda-feira ele está ali, os projetores em salas de aulas. Então, dá para fazer, assim, (Valéria)

A escola que Valéria atua fica em um bairro periférico de Presidente Prudente, com muitas complicações sociais. Já em 1998, quando ingressei na direção, essa escola estava na lista de escolas com cargo vago e foi escolhida por candidato classificado na minha frente, o que me fez buscar escolas em cidades próximas, mas o fiz com certa alegria, porque essa escola já tinha fama de trabalhosa.

Lembra-nos Libâneo que

Em relação, ainda, ao trabalho em equipe, é importante assinalar que a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa escola existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se

pode negar que, mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem de boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica. (LIBÂNEO, 2015, p. 90)

O diretor de escola não precisa ser o líder de todos os processos escolares, mas precisa propiciar espaços para que pessoas da comunidade escolar atuem nos afazeres que são de sua competência e dos quais possuam domínio. Esse exercício de compartilhar a responsabilidade dos afazeres da escola faz parte da aprendizagem do ser diretor de escola e colabora com sua constituição profissional. Assim lembra Valéria

A gente tem muitos familiares que chegam aqui, sim ... mais ... exaltados, as pessoas que às vezes também tem essa (alonga a palavra) violência verbal, para tratar assim, quando chega na escola, e é isso que a gente procura no dia a dia, fazer diferente, né. Mostrar como podemos conversar, como a gente pode ter essa parceria escola-família, que a escola não é inimiga, é..., quando a escola chama atenção, coloca a responsabilidade dos pais também no processo educacional, é para o bem, é para fortalecer, para a gente conseguir melhor esses resultados e não para sermos inimigos. (Valéria)

Atitudes de acolhida ajudam a fazer da escola um espaço agradável de trabalho, porque contribuem

[...] para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola. Isso significa que a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condição para o melhor funcionamento da organização. [...]. Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema baseado apenas na autoridade do diretor de escola e nos procedimentos burocráticos. (LIBÂNEO, 2015, p. 93)

Pensando pela lógica de uma administração democrática e participativa, esse papel do diretor de escola é fundamental por dois motivos. Primeiro para promover e incentivar uma cultura escolar participativa e democrática, depois, e fazendo parte da cultura assimilada, promover o entendimento de que “[...] a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de ação coordenada e controlada.” (Libânio; Oliveira; Toschi, 2012, p. 448).

Acho que o diretor é isso. Nós somos liderança (força na palavra), e a nossa equipe espera (força na palavra) da gente uma boa liderança. E um bom líder para mim é esse, que consegue estar junto da equipe, que não se acha melhor do que a equipe, né. Se acha superior. Então, assim, que a gente assim, que a gente caminha (ênfase) junto e sempre procurando a melhoria, sempre procurando os bons resultados. (Valéria)

O diretor precisa ter a consciência de que a melhor forma de se atuar na escola é contando com a participação coletiva e a divisão responsável dos afazeres. Só dessa forma criar-

se-á uma cultura escolar democrática, participativa e responsável em vista de melhor qualidade educacional para todos.

Outro olhar contemporâneo sobre a administração escolar é encontrado em Paro (2010a), especificamente em sua tese de doutorado³³ que teve como objetivo examinar as contradições de possibilidades de uma Administração Escolar voltada para a transformação social. É preciso, de antemão, deixarmos claro que o aporte epistemológico adotado por Paro é o marxismo, por isso a crítica social é bastante presente em todo seu trabalho.

Da análise apresentada por Souza (2006) destaco que, para Paro, a atividade administrativa se dá em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos, portanto, são atividades pensadas pela classe social dominante e obedecem a seus propósitos. As escolas, segundo Paro (2010a), adotam modelos de administração de empresa capitalista, que têm por objetivo melhorar a produtividade e a eficiência, com a intenção de resolver os problemas pedagógicos, no entanto essa estratégia não dá certo, porque esses modelos visam muito mais o controle do trabalho através do gerenciamento dos recursos, do tempo, do espaço, das pessoas e para gerenciar, promove a divisão do trabalho e estabelece a hierarquia na linha de comando da produção. O que não está em acordo com os objetivos pedagógicos.

Já citamos acima a implantação do MMR que tem sido usado para se projetar melhorias na gestão escolar em busca de qualidade do ensino. Esse método, conforme pode ser visto no Anexo I, é um exemplo típico da administração capitalista criticada por Paro (2010a). O método sofreu ligeira modificação em 2022 e, para 2023, assumiu nova roupagem sem perder a essência. Dele diz Patrícia

E, espero que esse MMR acabe, porque ele foi bom, foi, mas ele foi pontual, agora já não dá mais, a gente já aprendeu a olhar o Saresp, os indicadores, sem precisar fazer um plano, sem aquela burocracia. Porque ele acabou agora ficando burocrático. Porque a gente já aprendeu a trabalhar. (Patrícia)

Muito embora o MMR não respeitar a individualidade da escola e estar preocupado com o quantitativo, mais do que com o qualitativo, ele permanece como instrumento de planejamento das ações da escola, porque visa a sua produtividade.

Ainda na análise apresentada por Souza (2006), é possível ver que Paro não descarta o uso da técnica, afirmando que a “[...] coordenação da política escolar, [...], não dispensa o bom desempenho dos aspectos técnicos, ao contrário, deles depende” (SOUZA, 2006, p. 80).

³³ Nesse trabalho utilizo a 16ª edição da tese de Paro, datada de 2010a.

A proposta de Paro (2010a) é de uma “Administração Escolar transformadora” que deve se dar “por *oposição* à administração empresarial capitalista” (PARO, 2010a, p. 228, grifo do autor). A Administração Escolar transformadora não é uma mera mudança de nome, nela Paro propõe uma transformação social que deve acontecer quando a escola encontrar seus objetivos próprios e direcionar toda sua energia para a sua realização. Só dessa forma é possível superar o modelo gerencial de “coordenação”.

Eu entendo que a gestão escolar e os atores que dela participam, precisam encontrar entre os meios que lhes são oferecidos, a melhor forma de gerir a escola e atender a comunidade. Isso não chega a ser uma *oposição* ao planejado pelo Estado, como propõe Paro (2010a), mas abre caminhos. A comunidade da EE Mal. do Ar Márcio Souza e Mello, onde Patrícia atuou como diretora, conseguiu tirar proveitos de projetos propostos pelo Estado

Em seguida veio a Escola da Família. A escola da família, no começo, quando foi implantada, foi um grande ganho para escola, porque era um bairro que não tinha nada, e só tinha a escola e eles pulavam o muro para entrar na escola. [...]. Não tinha caseiro, então como você ia abrir as portas para a comunidade usufruir (ênfase) daquilo que ela tinha, se a gente não tinha condições. Então, foi assim, um trabalho excepcional desenvolvido lá na escola da família, era lotado, todos os projetos que tinham, tinha público e, acabou não tendo mais depredação na escola. (Patrícia)

Por outro lado, vejo a angústia de milhares de diretores de escolas regulares espelhadas na fala de Carla

As regulares são assim. No início do ano a gente começa tuuuudo (ênfase) de novo. Agora tá, o ano passado é que eu senti isso, que eu estava na regular ainda. Não é mais só no início do ano, porque os professores (pausa) saem no meio do ano, saem né. “Ah! Arrumei coisa melhor.” Largou. Porque o contrato, ... o contrato é, não efetiva, né? Ele arruma um serviço melhor e vai embora, larga no meio do caminho. É assim que acontece com a educação, infelizmente! Aí você recebe outro professor e começa o trabalho tudo (arrastando) de novo com esse professor, porque esse professor, ele não está sendo formado, como deveria estar sendo formado pelas universidades, pelas faculdades. Quem tem que estar fazendo isso, dentro da escola, é a equipe de coordenação da escola. (Carla)

E neste caso não temos que fazer. Os diretores não têm autonomia para contratar professores, muito menos de efetuar o pagamento por seus serviços se os contratos trabalhistas não passarem pelo crivo do Estado. Também não somos uma classe unida para nos opor a simples decisões de dirigentes, imagina às do Estado. Falta-nos coragem “quixoteana” ou sua loucura.

Por fim, entendo ainda, e especialmente hoje, a necessidade de estudarmos sobre administração escolar. Hoje, mais do que nunca estamos diante de uma escola com uma multiplicidade sem fim de problemas e potencialidades, cuja complexidade, conforme ressalta

Paro (2011), exige do diretor de escola muito mais do que simplesmente aplicar na “[...] instituição educacional os princípios e métodos das empresas de negócios em geral, sem nenhuma consideração para com a especificidade do objeto administrado, ou seja, de uma instituição provedora de educação” (PARO, 2011, p. 7).

Já ressaltamos, e Paro (2010a) recorda-nos, que administrar é usar racionalmente os recursos disponíveis em busca de uma finalidade determinada, assim, administrar é meio e não fim. Ainda diz Paro (2011) que “[...] os fins educativos a que a escola deve visar precisam estar no mais alto nível de atenção quando se queira fazer uma administração escolar verdadeiramente competente” (PARO, 2011, p. 7).

Num outro exemplo de *oposição*, e completaria, bravura, vejo o exemplo de Cecília, que também em escola de periferia, com problemas sociais muito semelhantes aos já apontados aqui, monta seu “Rocinante” e com discurso de otimismo convence a todos a agir contra as correntes de vento

Quando eu vi que não tinha dinheiro para nada e eu queria tudo, foram noites de muito choro. Como que eu ia fazer? E ninguém acreditava nas festas da escola, achavam que eles iam quebrar, mas eu conversava com eles antes.

“Vamos fazer a festa?” Junina, né.

“De noite, né?”

“De noite, Cecília?”

“De noite, ué! Vocês são os guardas da escola, a escola é sua, não é minha, vocês que têm de ter orgulho da escola, defender a sua escola.”

Deu certo. A gente conseguia fazer dinheiro na festa. Fazendo festa, fazendo festa, fazendo festa. Tem hora que lembro de alguma coisa e me dá calafrio. (Cecília)

Sim, deu certo! Nos últimos anos a escola tem permanecido no topo das avaliações externas e não há mais vestígios de sucateamento. Seu alunado continua sendo o da comunidade próxima, mas hoje com propósitos de futuro.

O desafio, portanto, é buscar esse *locus* da administração escolar em pleno século XXI e sob a égide do neoliberalismo, mas esse desafio, no meu entendimento, possui dois caminhos que precisam ser trilhados juntos. O primeiro é encontrar a especificidade da administração escolar independentemente do panorama sociopoliticoeconômico e cultural, proposto por Abrahão (2008), que nos rege e, paralelamente, agora sim, diante desse panorama sociopoliticoeconômico e cultural, o diretor entender a singularidade da escola em que se encontra inserido para, em companhia de sua equipe, bem administrá-la na busca da melhor qualidade de ensino.

Esta ânsia de buscar o melhor, de fazer bem-feito, de acertar o caminho e firmar a cultura escolar está presente nas diretoras colaboradoras, que assim expressam:

Patrícia: “Assim, a sistemática de como você trabalhar, também tem que se adequar e ir buscar novas formas, de como fazer tudo isso funcionar, senão você se perde e a escola não rende e a escola não vai para frente.”

Alvina: “No CEFAM, a gente pensava assim: ‘A escola que temos e a escola que queremos’. Como fazer esse pulo, do que nós temos hoje, para o que queremos ter? Sempre essa discussão direcionou o meu trabalho.”

Valéria: “Mas ainda acho um desafio esse lidar com os familiares, lidar com os responsáveis pelos nossos alunos, se essa parceria fosse maior a gente ainda conseguiria melhores resultados.”

O modo de se expressar é diferente, mas a intencionalidade de busca é a mesma. Encontrar o caminho adequado para bem gerir a escola que temos, com os meios sociais e humanos que lhes são próprios, sem nos esquecermos que, enquanto cidadãos, somos também seres políticos e éticos.

Em um texto intitulado *O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação*, Abdian (2020) reflete sobre a “existência de dois paradigmas da Administração da Educação” (ABDIAN, 2020, p. 2), isso é, a posição empresarial e posição da especificidade da escola. Muito embora parece que essa binaridade não se apresente tão evidente na “história contada”, assim explica Abdian

A disciplina de Administração da Educação nos cursos de Pedagogia tem reproduzido a história contada de forma didática, ou seja, que a Administração da Educação se constituiu de forma binária, e que, dos anos 1990 em diante, as investigações têm a escola como campo empírico. No entanto, percursos de pesquisa têm permitido duvidar da história contada e têm indicado a necessidade de novos horizontes teórico-metodológicos para a análise da multiplicidade presente no conhecimento em Administração da Educação e, sobretudo, no cotidiano escolar. (ABDIAN, 2020, p. 2-3)

Como vimos e aqui enfatiza Abdian (2020), até a década de 1990 a Administração escolar foi vista e trabalhada como reflexo da administração empresarial, posição que toma forças a partir da corrente estadunidense de cunho neoliberal, explica Abdian (2020). A partir de 1990, com olhar para o cotidiano da escola, toma vulto a corrente que busca a especificidade da escola, essa com origem em Portugal, especificamente com Nóvoa (1995) e Lima (1998) que, segundo a autora

[...] privilegia um nível *meso* de abordagem e identifica que ‘[...] apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produzem um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica’ (NÓVOA, 1995, p. 20 apud ABDIAN, 2020, p. 4, grifo do autor)

Não obstante e, na tentativa de encontrar um caminho que atenda a educação, Abdian (2020) nos faz ver que, os caminhos propostos não são de todo ruins, mas trazem vieses positivos e negativos e que é preciso achar um meio que, de fato, responda à educação. Assim, “As pesquisas na perspectiva crítica apresentam subsídios importantes para o desenvolvimento da gestão escolar, porém, têm subestimado a gestão escolar, colocando-a como meio para os efeitos da política.” (ABDIAN, 2020, p. 8).

No entanto os diretores, em conjunto com a equipe diretiva, têm feito a diferença

Mas, aí veio a remoção e foi quando eu me removi lá para Itororó de Paranapanema. Mas eu não fiquei (pausa). Teve uma atribuição aqui, de substituição, e eu fui parar no Marechal do Ar, sem saber dos problemas que lá estavam acontecendo. Que na época era a Graça Orlandini que estava (sempre pausando). E assim, né, o bairro era muito precário, com grandes problemas, de disciplina (ênfase), com falta de professor e eu não sabia. Com mídia, com televisão, com rádio. Você está fora, você não sabe o que está acontecendo. [...]. Fiquei lá um ano e três meses, e a escola foi mudando a cara. (Patrícia)

Muito embora o caminho não seja tão fácil

A gente tem que saber. Tem que acompanhar mais diretamente, com o professor. Hoje em dia está difícil e o administrativo toma bastante tempo, porque tem muita coisa burocrática. Às vezes a gente tem um monte de questionário para responder. E as vezes tem questionários que você começa a responder e não consegue terminar, porque o próprio sistema, no qual ele está inserido, não funciona adequadamente, acaba que não dá tempo. (Eliane)

E mesmo com olhar menos científico e mais romântico

Assim eu fui colocada aqui, né, por causa que eu tinha, acho, que uma missão, né. Eu cumprio essa missão. E hoje nós estamos, nós estamos entre as 6, do município de Presidente Prudente, com os melhores índices. Hoje temos uma lista de espera de alunos, aí né. Que fizeram inscrição querendo se matricular nessa escola, então, esse é o resultado de bastante trabalho (ênfase), de empenho e de gostar do que faz. (Valéria)

As equipes escolares têm procurado desempenhar seu papel, mesmo que nem sempre por caminhos politicamente corretos e nem sempre à contramão do Estado. Mas, como afirma Abdian

A política de gestão, assumida pelo sentido político dos atores sociais, transforma-se em uma arena de configuração de múltiplos projetos de gestão escolar, uma esfera de produção de identidades coletivas em torno de uma hegemonização provisória (Laclau & Mouffe, 2015). A gestão da escola não está dada, pronta e acabada fazendo novas negociações com as políticas vindas de outras esferas ou as encenando; ela constrói a sua própria política de gestão, assim como qualquer governo. (ABDIAN, 2020, p. 8)

Percebe-se com isso que novos horizontes de reflexão sobre Administração Escolar despontam, mas é algo em processo, o que não quer dizer que nós, diretores, equipes escolares e as universidades, precisemos esperar o ponto final para iniciarmos a nossa formação e mudanças, primeiro porque não há a necessidade de um ponto final já que a Administração Escolar é um campo de reflexão vivo, depois porque o importante é atender as necessidades específicas de cada momento histórico.

3.3.3 Papel do diretor na escola atual

Nos subitens anteriores desse capítulo procurei fazer com que as colaboradoras conversassem com a teoria e dessem, a esta, vida. Porém, neste último subitem trago em primeiro lugar o que os teóricos dizem sobre o papel do diretor de escola e finalizo dando voz a cada uma das colaboradoras para que apresentem seus pensamentos e concepções sobre como entendem seu papel de diretoras de escola.

Ainda com base na tese de doutorado de Souza (2006) procuro refletir um pouco sobre o papel do diretor de escola. Nela o autor nos apresenta, de forma reflexiva e crítica, as preocupações dos educadores sobre o papel do diretor de escola e, não só isso, mas também a posição que esses assumem com relação ao papel que o diretor de escola deve desempenhar.

É Carneiro Leão (1939, 1953), mas muito mais Ribeiro (1952), quem primeiro buscará entender qual é o papel que o diretor de escola deve assumir, o de administrador ou o de pedagogo? Ou ainda, se um papel que seja um misto entre essas duas posições, porém, com ênfase em uma delas? Questiona ainda, se a administração escolar exercida pelo diretor de escola tem ligações com a administração geral ou se aquela tem seus próprios eixos de constituição.

Com um pensamento que vai muito além de seu tempo e, por isso, não o podemos simplesmente comparar aos que o antecederam, temos Teixeira (1956, 1961) que, não obstante, conserva alguns pontos em comum com seus antecessores, tal como a “crítica à escola tradicional, a necessidade de profissionalização da educação” e a reclamação da “falta de incrementos quantitativos e qualitativos no atendimento educacional” (SOUZA, 2006, p. 34³⁴), também dá passos significativo para além disso. Já na década de 1960 Teixeira criticava a falta

³⁴ A tese de Ângelo Ricardo Souza (2006) que tenho em mãos e uso como pesquisa nesse meu trabalho foi obtida pelo banco de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e encontra sem a numeração das páginas. Num exercício mecânico numerei as páginas para procurar melhor orientar o leitor, mas entendo que, numa possível versão oficial os números podem não coincidir.

de formação específica do diretor de escola e propunha uma formação mais centrada para esse profissional da educação. Entendia ele, e já tivemos a oportunidade de salientar isso, que as escolas de épocas anteriores, puderam contar com a figura do bom professor que dava conta de administrar sua sala de aula e, paralelamente administrava a escola, pois essa era pequena e sem muita burocracia. No entanto as escolas foram criando corpo e sua administração tomou maior vulto, exigindo um profissional que, sendo professor, passasse por uma pós-graduação em gestão escolar para dar conta de toda complexidade que envolve a administração de uma escola.

Na sequência, Souza (2006) apresenta Alonso (1976) refletindo sobre o papel do diretor de escola como administrador. O autor observa que Alonso entende a administração escolar como uma especialização da administração geral e cabe à administração escolar encontrar suas especificidades. Souza (2006) ainda ressalta que Alonso não discute a administração como espaço de redefinição de objetivos educacionais, para ela, esses já estão dados e de forma externa, cabe ao administrador apenas a sua condução.

Diante desse panorama Arroyo³⁵ (1979) entende que é papel do diretor superar a possível neutralidade dada pela formação acadêmica e pelas leis, que vise a formação de profissionais críticos com forte conhecimento das técnicas de gestão e da organização escolar.

Em meio às discussões do papel da escola na vida das pessoas e no destino da sociedade, Abdian (2020) recorda que Mello, em trabalho realizado em 1993, embora não descarte as reflexões realizadas anteriormente, incorpora novas categorias para a discussão, tais como: “[...] a estrutura institucional, a gestão e o processo de tomada de decisão; os processos de mudanças e a forma de operar na escola; condições que favorecem ou dificultam os processos de inovações ou de melhoria de eficácia.” (ABDIAN, 2020, p. 3), dos quais saliento “[...] a gestão e o processo de tomada de decisão; os processos de mudanças e a forma de operar na escola [...]” (ABDIAN, 2020, p. 3), pois dizem respeito diretamente às reflexões que me proponho nesse trabalho.

Assim, antes mesmo de abordar o papel do diretor de escola, mas construindo caminho para que isso seja realizado com propriedade, retomo Souza (2006) para com ele refletir a gestão escolar e o processo de tomada de decisão. Souza dedica em sua tese um capítulo inteiro para discorrer sobre gestão escolar, ao que eu apenas tomarei uma pequena parte de suas ideias tão bem-postas.

³⁵ Souza faz suas considerações a partir do artigo “A administração da educação, poder e participação”, de Miguel Arroyo, publicado na revista Educação e Sociedade, número 2, de janeiro de 1979.

O autor inicia sua reflexão trabalhando a ideia de gestão e poder, afirmando que a “[...], gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, [...]” (SOUZA, 2006, p. 114). Para sustentar essa ideia, apresenta-nos Motta (1986), afirmando com ele que a gestão “[...] é uma ‘*atividade-meio da política*’ que lida diretamente com as relações de poder ‘*à medida em que o poder se delega*’”. (SOUZA, 2006, p. 114, grifos do autor).

Depois de trabalhar os diversos tipos ou manifestações de poder, Souza (2006) lembra que também os grupos informais exercem poder na gestão escolar quando se manifestam pessoal ou através dos vários agrupamentos que compõem a escola e posicionam-se acatando os interesses do Estado ou se pondo contrários a eles.

Cabe lembrar que participamos de uma organização social, cultural, econômica e política chamada neoliberalismo e, como já explicitado na primeira parte deste capítulo, os interesses do Estado não batem com os interesses da maioria, nem mesmo suas lutas e governanças operam a favor desses. Na perspectiva da gestão proposta acima, quando exercida na administração escolar, encontramos uma instituição que reproduz os interesses do Estado e que busca exercer controle e dominação sobre os seus.

A proposta educacional dessa escola não tem nada de emancipadora e transformadora, mas sim de alienante e mantenedora do *status quo* socioeconômico e cultural. Recuperando Etzioni (1994), Souza, referindo-se às escolas, afirma que as “[...] organizações são sempre uma forma de controle e dominação e a divisão do trabalho está quase sempre presente nelas”. (2006, p. 119). E completa

A base do pensamento da gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz), em uma aparente mescla entre uma racionalidade técnica e econômica, ao mesmo tempo. Assim, tomando a burocracia como referência para a organização e gestão escolar, tem-se que entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprios mediata e imediatamente e com a definição, mais uma vez hierárquica, de regras. (SOUZA, 2006, p. 120, grifo do autor)

Que papel assume o diretor de escola numa escola com esse modelo administrativo? Apenas o de confirmação e reprodução das vontades e normas do Estado? Ou pode, à contramão, exercer um trabalho de escuta e ação democrática?

Contrapondo a essa gestão burocrática, Souza (2006) apresenta a gestão democrática como sendo o processo de pensar e administrar a escola pública. Aqui apenas trago, para reavivar a memória, que a gestão democrática não é apenas uma exigência legal, como ainda teremos oportunidade de falar, mas um modo de ser e ver a sociedade e os agrupamentos dessa

como sujeitos de direitos e de deveres. Bem coloca Souza (2006), ancorado em autores como Habermas (1990), Adorno (1998), Arendt (2000) e Lima (2000), que democratizar a gestão escolar não é simplesmente acatar o que pede a maioria, mas também e igualmente acatar as minorias. O processo de escuta, de diálogo, de direitos e de deveres, pressupostos básicos de qualquer caminhar que se diga ou pretenda democrático, precisa ser estendido a todos, sem exceção. Nesse sentido, afirma Souza que

As possibilidades de superação das desigualdades sociais, reproduzidas – dentre outras formas – pelo sistema de ensino, são pauta de uma ação social/coletiva, através da qual a educação escolar busca rever seus rumos, suas organizações. Porém, certamente a face individual dessa tarefa parece ser a mais hercúlea das ações, pois demanda a autoconsciência, a emancipação de um dos indivíduos (Adorno, 1998), e uma vez que se constata que este é um mundo que é expressão do reino das necessidades, essa se torna uma tarefa ainda mais complexa. (SOUZA, 2006, p. 132)

Talvez esteja aqui o maior e mais importante papel a ser exercido pelo diretor de escola, isto é, o de tomar consciência da importância de função que exerce na escola. Essa consciência de si faz parte do processo de constituir-se profissionalmente diretor de escola. O diretor, à medida que em conjunto com o trio gestor e com os demais atores da escola, refletem o cotidiano dessa e percebe seu papel político-pedagógico, vai adquirindo consciência da importância do exercício de suas funções e, com o coletivo, revê os rumos dessa, porque entendem a importância que a escola representa na constituição humana das pessoas que ali estão. Esse processo de reflexão-ação-reflexão rompe barreiras e forja a cidadania.

Com isso entendo que a segunda categoria de Mello, recordada por Abdian (2020) e que salientei anteriormente, ou seja, os “processos de mudanças e a forma de operar na escola”, também esteja justificada.

Outro importante ponto recordado por Abdian (2020), é que o resultado da pesquisa realizada por Maia (2004) nas publicações da ANPAE, provocou mudança paradigmática “[...] de abordagem na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE).” (p. 4), e acrescenta

[...] o olhar para a escola é marcado pelo apontamento, por diversos pesquisadores, da necessidade de se pensar a prática da Administração a partir do concreto e das necessidades dos dirigidos, considerando também a construção coletiva do projeto político da escola, a importância de se estudar as relações interpessoais nas escolas e a necessidade de se investigar a cultura de organização escolar através de estudos de caso.” (ABDIAN, 2020, p. 4)

Dessa forma, a Administração escolar passa a ser pensada sob olhar mais amplo e que leva em consideração a diversidade da e na escola ou, no dizer de Abdian (2020), “[...] as realidades multipolarizadas e multidimensionais que são as instituições escolares” (p. 4).

No entanto e para que a diversidade da e na escola seja vista, refletida e contemplada é necessário, seguindo a linha de raciocínio de Abdian (2020), entender como se dá a prática escolar, para isso e a convite de Lima (1998), Silva Jr e Ferretti (2004) apontam que o objetivo historicamente posto às instituições escolares é o da manutenção do “pacto social burguês” (ABDIAN, 2020, p. 4), porém, continuam os pesquisadores referenciados, nem tudo acontece como previsto e sempre há a possibilidade de as escolas se organizarem diferentemente em busca da “emancipação social”. Para isso Silva Jr e Ferretti (2004) afirmam a importância de se “[...] construir referencial teórico metodológico que possibilite compreender a escola em sua cotidianidade”, isto é “[...] reconhecer a importância de se estudar o que e como faz a escola” (ABDIAN, 2020, p. 5).

Confirmando essa ideia, a autora, referência dessa reflexão, lembra que Ball, Maguire e Braun (2016) também entendem a escola como espaços de ‘atuação política’, onde seus atores agem e discutem os fazeres necessários para sua prática cotidiana a partir dos textos e discursos políticos. Cabe salientar, como nos lembra Abdian (2020), que “Para os autores, a política é texto, discurso, representação, negociação e se efetiva em todos os contextos em que se dão as relações sociais, sendo a prática escolar – o seu cotidiano – um dos contextos mais importantes.” (p. 5).

Concluindo suas ideias, Abdian (2020) afirma que o pensamento moderno dá à Política e à Gestão o mesmo sentido de teoria e prática, entendendo Política “[...] como ‘o pensar’ (governo em ação, planejando)” e Gestão “[...] como ‘o operacionalizar’ (racionalidade no interior da escola ou dos diferentes sistemas).” (p. 9, aspas do autor). No entanto, entende que se pode pensar o político como sendo “[...] inerente às relações sociais” e a política se efetivando em meio “[...] aos conflitos e multiplicidades de negociações.” (p. 9). Dessa forma a autora amplia o sentido de gestão para além do operacionalizar e dá a ela o sentido de “[...] fazer políticas – políticas de gestão.” (p. 9).

No encalço das ideias aqui propostas entendo que o papel do diretor de escola seria o de ampliar o espaço democrático da escola, incluindo e abrindo-o ao diálogo, à discussão e à negociação de e na busca da melhor gestão da escola que se faz presente num dado espaço e tempo e inserida numa comunidade específica. Ele, diretor, em conjunto com sua equipe escolar, compartilhando os saberes construídos socialmente e a comunidade trazendo e compartilhando seus desejos e anseios, assim, construindo a partir daquele, políticas de gestão eficazes, que atendam às necessidades e desejos desses.

Salvaguardadas as diferenças e as peculiaridades de cada pesquisador, trago Paro (2010, 2016) refletindo com similaridades sobre o do diretor de escola. Em seu livro *Crítica da*

Estrutura da Escola, publicado em 2016, Paro apresenta a educação que temos e encontramos nas escolas públicas, em especial do Estado de São Paulo. Cabe lembrar que tal visão também é percebida pelo senso comum, isto é, pela comunidade em geral.

Que educação é essa apresentada e criticada por Paro (2016, p. 29)? Uma educação hierarquizada que não reconhece a “condição de sujeito do educando”; que se limita à “passagem de ‘conteúdos’”, com disciplinas fechadas em si mesmas, à moda da “educação bancária” criticada por Paulo Freire (1975); que, por seu próprio limite, não se faz competente e então usa da seriação, da retenção e da culpabilidade do aluno que não “quer” aprender; escolas fechadas em seu ostracismo, com pseudo-espacos de diálogos e frágil governo democrático. Essa escola, afirma Paro (2016) “[...] *não precisa de uma estrutura democrática para se instalar.*” (p. 29, *itálico do autor*)

Acontece, porém, que nossas escolas, evidencia Paro (2016), assumem, ou, eu diria, são modeladas, à forma de “[...] empresas privadas em geral, produtoras de bens e serviços [...]” (p. 38) e, acrescento ainda, leiloadas no mercado pela classificação obtida pelo mau uso que se faz dos resultados das avaliações externas.

Diante desse quadro, Paro (2016) apresenta algumas pistas sobre o papel do diretor de escola. Em primeiro lugar, recorda que Ribeiro (1968) diferencia o administrador do diretor, afirmando que este último é “[...] função de mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação.” (RIBEIRO, 1968, p. 22) o que faz do ser diretor de escola a função mais importante da escola, pois envolve o ato de administrar, mas também a responsabilidade de definir os rumos filosóficos e políticos a serem adotados para a escola, conforme já havia afirmado o próprio Paro em texto de 2010a.

O diretor, assim, é visto como o responsável último pela escola e aquele que exerce poder de dirigir e decidir seus rumos. Poder esse que não precisa ser “autoritário”, lembra-nos Paro (2016), mas que pode ser exercido em parceria com os demais atores da escola. E, embora Paro (2016) coloque como problema a inconstância do diretor na direção de uma escola, em virtude dele não ser efetivo ou estar livre (legalmente) para se remover para uma escola que melhor lhe responda aos interesses pessoais, deixando vulnerável o trabalho pedagógico por ele exercido naquela unidade escolar, percebo que esse não seria um problema se as escolas possuísem sólidos Projetos Políticos Pedagógicos e atuantes Conselhos de Escola.

Sem ter pretendido esgotar a reflexão sobre o papel do diretor de escola, visto sua vasta amplitude e múltiplas dimensões e, embora e justamente por estarmos em pleno processo sociopolítico e econômico neocapitalista, portanto de forte, mas também camuflado,

antagonismo de classes, procurei demonstrar que o papel do diretor de escola vai muito além do de “representante dos interesses do Estado” (Paro, 2016), tão bem criticado pelo autor, e deve atender ao que propõe Lima (2011), isto é, romper o “pacto social” e buscar a “emancipação social” para assim diminuirmos o antagonismo e propiciarmos a todos uma educação de melhor qualidade (Rios, 2002) e emancipadora (Freire, 1975), que só se faz num espaço democrático e de diálogo entre todos (Paro, 2016).

No próximo capítulo procurarei refletir o papel que o Estado espera e deseja da escola e do diretor de escola, analisando as legislações federais e estaduais.

Antes, porém, de finalizar esse capítulo gostaria de esclarecer que durante o percurso desse trabalho tenho usado dois substantivos para designar o responsável direto pela escola. Ora trago o substantivo “gestor” escolar muito usado pelos pensadores da administração escolar e cujo significado apropriado de Souza (2006) apontamos acima, ora trago o substantivo “diretor” de escola, principalmente quando a fala parte de mim. No entanto, e vejo apropriado nesse momento, ainda com base em Souza (2006) diferenciar os dois termos.

Como apontado acima, o termo gestor está ligado à ideia de gestão e poder e a gestão escolar, portanto, é “[...] compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não” (SOUZA, 2006, p. 114). Assim o gestor escolar é aquele que executa e opera na escola a política educacional proposta pelos órgãos centrais. O mesmo autor também nos traz o seguinte:

[...], a direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola, com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos. [...], a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico.” (SOUZA, 2006, p. 153)

Percebo de imediato que o gestor é aquele que está mais ligado ao legal, à implantação da ou das políticas de Estado na escola e o diretor escolar tem maior compromisso com o ensino e a aprendizagem, portanto seu olhar está mais voltado para o pedagógico, sem, contudo, deixar de atender ao administrativo. No entanto, seguirei no encalço de Souza (2006) que traz não apenas um histórico do uso dos termos, mas a evolução desses ao longo das discussões propostas historicamente.

Recorda Souza (2006) que o sentido e significado de função do diretor muda de acordo com o objetivo adotado. A função do gestor escolar é, por exemplo, garantir a implantação e a execução da ou das políticas públicas e esse exercício tem a ver com o mando e o poder, pois o discurso do gestor se alicerça na lei e no cumpra-se. Por trás dessa ideia está, conforme Souza

(2006) recorda de Saviani (1996), que o diretor tem o papel de “garantir o bom funcionamento da escola”.

E, como demonstra Souza (2006), essa compreensão já estava presente em Ribeiro (1952), quando esse afirmava que a política escolar é superior às ações administrativas. Isto é, a administração está sujeita às políticas educacionais propostas e implementadas pelo Estado, assim, o gestor de escola nada mais é que o “olho” do Estado na escola.

Percebo que há, mesmo que de leve, um grupo de pensadores que não entende ser contraditório o exercício da gestão e o da direção, mas complementares. No entanto, a direção escolar, embora também tenha um caráter político, seu governo é entendido para além do técnico-administrativo. Leão (1953) na leitura trazida por Souza (2006), afirma que a centralidade da ação do diretor deve estar no aluno, no professor e no processo educativo, portanto essencialmente pedagógico.

Seguindo a leitura de Souza (2006), Lourenço Filho (1976), embora não esteja focado diretamente nessa discussão, “[...] não observa nem um nem outro desses aspectos da função do diretor escolar como sendo de natureza política”, pois está, “[...] muito mais preocupado em descrever as formas pelas quais deve o dirigente se ocupar de solucionar tecnicamente os problemas escolares.” (SOUZA, 2006, p. 154).

Contrariamente, mas não em oposição, Souza (2006) mostra que Arroyo (1979) apresenta-se preocupado com a natureza e, especialmente, com o papel que o diretor³⁶ de escola vinha desempenhando. Isso porque percebe muitos diretores, em acordo com o que propõem as políticas públicas da época, mais preocupados com o aspecto técnico de sua função. Para Arroyo (1979), lembra Souza (2006), a política que cabe ao diretor desenvolver e defender é a política pedagógica.

Oras, se a política que importa ao diretor defender é a política pedagógica, então estamos falando do diretor de escola nos moldes como definido por Souza (2006) e já mencionado acima. Porém, não é tão simples assim e Souza (2006) lembra-nos bem disso ao recordar Paro (1995).

Para esse autor, o Estado ou o sistema de ensino faz uso político da função do diretor quando cobra dele a função de gerente, isso é, daquele que está na escola para controlar o trabalho ali desenvolvido, não necessariamente o pedagógico e, alerta Souza (2006) sobre a

³⁶ Penso ser bom ressaltar que Souza (2006) usa com frequência o termo “dirigente escolar” para referir-se ao diretor de escola, ao que eu, sempre que possível, substituo por “diretor de escola” por dois motivos, primeiro porque no Estado de São Paulo, o título “dirigente” cabe ao representante do Estado que coordena uma Diretoria de Ensino, segundo porque entendo que o termo diretor de escola melhor define o papel e a função daquele que coordena, organiza e dirige uma unidade escolar, conforme poderá ser observado no desenrolar desse capítulo.

possível contradição que há entre ser o gerente, portanto porta voz do Estado, na fala de Paro, seu “preposto”, e ser o porta voz da comunidade, dos alunos, dos professores, isto é, daqueles que são e fazem a escola.

É certo que o diretor de escola tem tarefas múltiplas e nem sempre pedagógicas que desempenha na escola. Resolver conflitos entre professores ou entre funcionários e ainda entre alunos e/ou entre eles, não é algo nobre nem ao menos feliz a ser realizado pelo diretor de escola, mas necessário para que o bom andamento pedagógico aconteça. Cuidar das famílias é essencial, pois elas são sempre o braço direito do pedagógico e são ou podem vir a ser o nosso braço que tanto almejamos ter dentro dos lares, completando no lar o trabalho pedagógico impulsionado na escola.

Por fim, e para ser justo com o pensamento de Paro (2010a) já apontado aqui, procurarei salientar cinco pontos relativos à Administração Escolar que o autor propõe no texto em questão.

No que diz respeito à especificidade da Administração Escolar, após diferenciar e apontar os propósitos de uma Administração Escolar empresarial capitalista e propor como “*oposição*” uma Administração Escolar transformadora, caracterizando essa última como a que rompe “[...] com o paradigma de dominação [...]” (PARO, 2010a, p. 230), conclui

[...] que a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo esse determinado por esses mesmos objetivos. (PARO, 2010a, p. 230)

A discussão do compromisso da escola com a transformação social é mais complexa, porque implica na repercussão do que a escola faz e impacta “[...] na vida do todo social.” (PARO, 2010a, p. 231). Assim, os responsáveis pela Administração Escolar precisam se manter alertas, pois, conscientes ou não, seus fazeres indicam se buscam atender aos interesses conservadores ou da classe dos trabalhadores. E, alerta Paro (2010a), que não se trata de um mero posicionamento político, mas do comprometimento com o papel social da escola.

Há nesse posicionamento da escola alguns implicadores, dentre eles destaco que a transformação da consciência dos que constituem a escola não se faz do dia para a noite, é sempre um processo e seus dirigentes precisam estar alertas para os interesses pessoais e de classes que compõem o todo escolar. Visto que, não raramente, tender-se-á a excluir os menos favorecidos em benefício de uma minoria pouco mais favorecida.

Assim, alerta-nos Paro (2010a), não basta escutar e dar atenção aos interesses dos grupos, é necessário “[...] identificá-los e compreendê-los para que sejam levados em conta em sua ação educativa.” (p. 234). E completa

[...], mais do que isso, e ao mesmo tempo, concorrer com sua ação para que a classe trabalhadora ou, mais concretamente, a comunidade servida pela escola, tenha consciência, mais efetivamente, de seus próprios interesses de classe. Mas, essa já é, na verdade uma função inerente à própria escola comprometida com a transformação social, cujo papel se resume na distribuição do saber historicamente acumulado e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade.” (PARO, 2010a, p. 234-235)

Com igual teor, Paro (2010a) reflete sobre a racionalidade interna na escola, e inicia dizendo que não basta pensar no caráter transformador dos objetivos da escola, é preciso que estes se efetivem e deixem de ser mera intenções. Isso quer dizer que a racionalidade externa trazida nos parágrafos anteriores, tem relação direta com a racionalidade interna da escola e, faz notar “[...] a importância da administração enquanto utilização de recurso para a realização de fins.” (PARO, 2010a, p. 237).

Ainda ressalta Paro (2010a) que “[...], o que determina o caráter conservador ou transformador da administração é a natureza dos objetivos que ela busca concretizar,” (p. 238). Assim, quanto mais comprometida com a transformação social, e quanto mais se deixar “impregnar” pelos propósitos transformadores, mais transformadora será a Administração Escolar. Porém, o autor ressalta que esse não é um processo natural, ele depende da vontade e da organização coletiva dos que atuam “[...] em torno de objetivos comuns,” (PARO, 2010a, p. 238), o que leva a pensar no “[...] desenvolvimento de uma nova Administração Escolar,” (PARO, 2010a, p. 239)

No que diz respeito à relação entre Administração Escolar e participação coletiva, Paro (2010a) ressalta que não se pode separar “[...] os objetivos identificados com a transformação social e a sua efetiva realização” (p. 241), no entanto, o autor acrescenta que é preciso pensar elementos de transformação objetivos, cujas realizações estejam ao alcance da escola, ao mesmo tempo que suas realizações não podem estar separadas dos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos, nem apartados das condições efetivas de cada situação. Assim, completa

Dessa constatação de que a forma de administração não é inteiramente autônoma em relação aos fins que busca realizar, decorre uma atividade administrativa comprometida com objetivos de cooperação entre os homens precisa estar, em sua forma, impregnada por essa cooperação. (PARO, 2010a, p. 242)

Disso ressalto dois elementos que julgo fundamentais das reflexões do autor: o surgimento “[...] de um *novo* trabalhador coletivo” e a possibilidade do homem “[...] reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre.” (PARO, 2010a, p. 243)

Por fim, Paro (2010a) ressalta a importância da Administração Escolar e a consideração das condições concretas. O autor inicia esse tópico afirmando que

Quando se considera uma nova forma de administrar a escola, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, está se estabelecendo um horizonte para a Administração Escolar; [...], não é um projeto que se realize do dia para a noite, apenas pelo seu valor intrínseco, mas algo que precisa ser conquistado historicamente, através da ação constante orientada em determinada direção. (PARO, 2010a, p. 249-250)

Isso implica, naturalmente, na quebra de paradigmas, o que demanda tempo e construção de novos “[...] padrões de ‘racionalização do trabalho’ e de coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2010a, p. 250, aspas do autor), inclusive do diretor de escola.

Percorrido o campo teórico sobre o papel do diretor de escola, é hora de dar voz às colaboradoras dessa tese, e o farei trazendo-as pela ordem alfabética de seus nomes.

Sobre o porquê ser diretora de escola, dizem:

Alvina percebe que nem todos os professores atuam em sala de aula com semelhante compromisso e acredita que, se na sala de aula ela conseguia contribuir para a formação de uns poucos alunos, na direção poderia contribuir com maior número de alunos. “‘Bom, se eu me tornar diretora, eu posso contribuir mais para a minha visão de escola. Não só na minha sala de aula, mas no conjunto de uma unidade.’ Então, talvez tenha sido por isso e, também, pela remuneração, que era melhor.” (Alvina), também não nega que o salário era melhor.

Pelo que posso perceber da caminhada da Alvina, creio que de fato cumpriu seu propósito. Só sua atuação no CEFAM já foi o suficiente para propiciar melhores formações para diversos outros profissionais da educação, a exemplo de Carla que relata

Então é assim, eu acho que o que me ajudou, foi (procurando as palavras) também a vivência que a gente teve na escola. Começou lá no CEFAM. No CEFAM a gente tinha uma diretora muito boa, naquela época era coordenadora, a coordenadora do CEFAM era muito boa. Era Dona Alvina, e ... ela já falava de questões como gestão democrática, fazia reunião com os alunos, eu era aluna na época. (Carla)

É certo que nem todos que passaram pelo CEFAM tornaram-se professores, mas com certeza tornaram-se melhores profissionais.

Carla não é tão clara ao dizer o que a levou ser diretora, apenas frisa que esse não era seu propósito na época “[...] você sabe que eu nunca pensei em ser diretora! Quando eu estava

em sala de aula eu nunca pensei. Nunca pensei ser diretora, tanto que eu nunca tive nenhuma experiência de afastamento na gestão.” (Carla). E não pensava por que se sentia realizada em sala de aula como professora e gostava da escola onde trabalhava, por isso afirma que

Não foi muito fácil largar a sala de aula assim, para mim foi meio complicado, porque eu estava gostando muito da sala de aula. Gostando muito. Não era um momento que eu estava chateada, não! Lembro que eu estava bem, mas fui, fui ser diretora. Entrei, arregacei as mangas sem saber nada de direção. Nada, nada, nada! Eu ainda eu tive que passar por aquela transição de professora para diretora, sabe? Porque muda bastante (ênfase) o jeito que a gente olha a escola. (Carla)

Sair da sala de aula foi um exercício doloroso, mas ao assumir a direção, o fez com o mesmo vigor e entusiasmo que atuava em sala de aula.

Ao falar de sua atuação como educadora Cecília se emociona e seus olhos brilham. Entusiasta e apaixonada, diz: “Eu sempre fui bem orgulhosa de ter que desenvolver bem esse meu papel. Eu, eu gostava muito. (percebe-se a fala embargada e saudosa)” (Cecília). Reconhece a responsabilidade do cargo e a sua importância social e a necessidade de estar cercada de colaboradores que seguem os mesmos propósitos de “[...] mudar vidas” e formar cidadãos “[...] para a prática do bem” (Cecília).

O idealismo de Cecília sempre a fez ser “briguenta”, como se autodefine, mas não para causas a seu favor e sim para os outros. Brigou por seus alunos, brigou por sua escola, brigou a favor dos que não tinham voz, mas reconhece que no fim, quem ganhou foi ela. “Eu queria que crescessem (ênfase), e acabei que vim pro Joel e no Joel eu me construí, é ..., profissionalmente e pessoalmente [...] eu aprendi a ser uma pessoa melhor, que eu me achava até bem, mas eu fui muito melhor, o Joel só me ensinou.” (Cecília)

Eliane pouco fala das razões que a levaram a ser diretora de escola. Vejo em sua fala que cita vários exemplos de diretores nos quais se espelha, Deise, João. E afirma: “Mas eu gosto da educação. Gosto de ser diretora. Trabalhar com pessoas. Lidar com problemas do dia a dia. A cada momento é uma descoberta, (risos). [...]. A direção deixa a gente desconfortável, tira da rotina, né!” (Eliane). Ela é uma profissional muito comprometida e eficiente. Nos conhecemos de longa data, primeiro como professores, depois como coordenadora da escola que sou diretor e agora como colega de direção.

Assim como Alvina, Patrícia também possuía o ideal de querer “[...] mudar a maneira de tratar os alunos” e a atuação dos professores, pois entende que quando esse deixa de cumprir seu papel quem perde é o aluno que tem seu tempo usurpado e seu saber limitado. E, “[...] eu via a diretora da escola que eu tinha, e tive experiência com dona Julieta, que sempre foi muito

ativa, apesar de ela ser muito firme nas decisões, mas ela tinha muita razão naquilo que ela falava.” (Patrícia).

Guiada por esse propósito fez “[...] o concurso, foi um concurso difícil. Passei e ingressei, porque eu queria fazer a diferença. Não sei se consegui.” (Patrícia)

Valéria não deixa claro o que a levou a ser diretora, no entanto vê a função de diretor como uma liderança que tem como propósito motivar a equipe escolar para fazer o seu melhor. E assim se expressa:

E enxergo que o diretor tem um papel de liderança mesmo. Eu acho assim, o nosso grupo (força na palavra) procura em nós (ênfase) aí também, uma motivação para continuar. Então, se a gente não for esse apoio para nossa equipe, nada funciona, então, eu vejo que o nosso papel é, ... bem sério, né. Porque além disso, nós temos o papel de ser o administrador de tudo. (Valéria)

Conhece seu papel de líder e sua reponsabilidade pelo todo da escola, mas entende que a melhor forma de realizar seu papel é através de uma gestão democrática e participativa.

Espero, assim, sem pretender esgotar o tema, ter atingido o propósito desse capítulo, trazendo para a reflexão elementos significativos pertinentes ao tema.

No próximo capítulo, trago algumas reflexões sobre as políticas públicas implantadas no Estado de São Paulo nas últimas duas décadas, dando especial ênfase em duas delas e um capítulo refletindo algumas leis e resoluções que tratam do perfil de diretor desejado pelo Estado.

4 AS LEGISLAÇÕES DE ENSINO E O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA

Eu gosto de interpretar a lei. Tem vezes que a lei não entra na minha cabeça, sabe. E aí eu não entendo o que está escrito, perco o sentido da lei (risos). Eu adorava: “Você não leu?” Falava: “Não, eu acho que tenho algum problema de interpretação, eu não li isso não” (risos). “Você não leu Cecilia?” Eu falei: “Tenho algum déficit, porque eu não vi esse parágrafo”. Porque tem coisa na lei que não deveria existir nunca, não deveria existir.

(Cecília)

Cecília é aquela pessoa que a maioria da sociedade classificaria de “irreverente”, eu penso apenas que as lentes dos óculos com os quais ela vê o mundo são diferentes das lentes da maioria das pessoas, muitas das vezes lentes que mostram o que não queremos ver, que fingimos não existir e por isso ignoramos. Suas falas e seu agir sempre mostraram esse olhar diferenciado. Esse trecho que escolhi como epígrafe desse capítulo não só demonstra essa “irreverência”, como resume muito das reflexões que trazemos nesse trabalho. vejo Licínio Lima falando do (in)conformismo legal, Paro propondo uma gestão de *oposição* e Abdian valorizando o espaço escolar.

É certo que a lei está para regular as ações sociais e por “ordem” na sociedade, mas ela não pode engessar os fazeres necessários e nem sobrepor ao que é essencial ao ser humano, mesmo porque essa “ordem” foi ditada por quem e atende a quais interesses?

Na Introdução desse trabalho procurei mostrar o que me motivou a realizá-lo, a relevância de dedicar meu tempo nessa pesquisa e os caminhos que trilharia para organizá-lo e desenvolvê-lo. No capítulo 2 apresentei a metodologia que usei para obter, ler e interpretar os dados com as colaboradoras e justifiquei a minha escolha pelas narrativas, mas também apresentei as metodologias outras que colaboram para obter os dados teóricos que dão base à reflexão e à leitura das narrativas apresentadas pelas colaboradoras. Já no capítulo 3, através da pesquisa bibliográfica faço uma breve apresentação da sociedade contemporânea com foco no neoliberalismo e seu gerenciamento e, em seguida, procuro refletir sobre a educação, a administração escolar e o papel do diretor frente aos valores propostos por essa sociedade contemporânea.

Agora, nesse capítulo 4, procuro fazer uma leitura de alguns artigos das legislações que regem a educação brasileira, em especial aos ligados diretamente a esse trabalho e, em seguida trabalho as Resoluções que normatizam o papel e o perfil do diretor de escola no Estado de São Paulo. Que papel ele é chamado, por lei, a desempenhar?

Para a reflexão documental parto da Constituição Federal (CF), passo pela LDB e pelos últimos Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 e Plano Estadual da Educação (PEE) – 2016-2026 do Estado de São Paulo, procuro traçar um panorama geral das legislações educacionais paulistas, dando ênfase ao que diz respeito ao papel do diretor de escola. Trago também, a Res. SE nº 56, de 14/10/2016, que trata sobre o perfil de diretor de escola cobrado no último concurso público do Estado de São Paulo, e ainda em vigor.

A partir das reflexões sobre as legislações que dizem sobre a educação e o perfil do diretor de escola, procuro compreender que perfil de diretor de escola que o Estado de São Paulo tem idealizado para administrar suas escolas.

Embora remonte há mais de 60 anos, não posso deixar de mencionar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pois representa, no meu entender, o marco de busca por educação de qualidade para todos. Vimos anteriormente que, a partir de meados dos anos de 1960, o panorama histórico da educação brasileira começa a mudar e isso, graças ao trabalho incansável de alguns educadores que finalizou na promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024. De vertente liberal, a LDB/1961 abriu horizontes inovadores para a educação e esperançou os educadores de então.

Me deterei penas em uns poucos artigos da LDB/1961 a título de elucidação dessa dita vertente inovadora. O Artigo 1º já deixa claro os princípios que a regerão, quais sejam “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1961). Ou seja, o princípio de liberdade e o ideal de solidariedade humana devem reger a educação brasileira a partir de então. Tanto um como o outro são princípios complicados de se pôr em prática, porque perigosos ao poder. A “liberdade” exige transparência, clareza de ideias e no fazer, lisura de pensamento e de ações, requer homens desacorrentados do mando de outrem e suficientemente conscientes de seus papéis sociais.

Meu maior prazer, assim, é ver minha equipe feliz. Ver que a minha equipe difunde ..., assim, positivamente o lugar em que eles trabalham. Ver os alunos com as oportunidades que surgem para eles relacionados ao que eles tiveram aqui. Acho que essa é a maior alegria, ver agora os alunos passando na ETEC, alunos conseguindo bolsa de estudo num colégio renomado, num Anglo Prudentino! (Valéria)

Percebo que Valéria tem uma fala mais romântica, porém, o que almeja é o mesmo que todos nós, diretores, também almejamos, isto é, uma equipe bem engajada, consciente de seu papel e que se sintam bem com o que fazem. Não concordo com Valéria quando entende como ganho ver nossos alunos procurando as escolas particulares para completarem seus estudos. Entendo que ganho seria termos Ensino Médio de qualidade para que nós e nossos alunos pudéssemos nos orgulhar dele. Mas respeito a posição da colega.

Completa o pensamento acima o ideal de “solidariedade humana”, porque se funda na ética social e no princípio de irmandade entre os homens, e não estou evocando aqui o ideal de irmandade religioso, não, estou pensando em cidadania, em colaboração mútua, em respeito para com o outro, sem que uns tenham educação de melhor qualidade que outros, no ideal de que somos iguais independentemente de nossas crenças religiosas, nossas opções sociais e sexuais, nossas cores, crenças, ideologias e políticas, e mais, rege aqui o conceito de equidade.

Nós diretores somos idealistas, queremos o melhor para nossos alunos. As falas da Cecília a seguir são exemplos claros desse idealismo.

Você quer mudar tanta coisa. Quer fazer tanta coisa boa para eles. Tanta aula boa, encher de novidade. Quando eu comprei a impressora 3D, meu Deus, eu fiquei tão feliz. Porque eu levei minha neta no Anglo e tinha lá o sr. Yoshio, falando lá da impressora 3D, acho que o filho dele dava aula, e me mostrou lá o que foi feito, eu falei: “Meus alunos também vão ter!” Eu quero também. Eu quero também. Eu tenho uma impressora 3D, eu não, a escola tem. (Cecília)

Junta-se ao idealismo de Cecília seu senso de justiça social.

Então, é assim, eu sempre quis jogos. Eu lembro que, quando eu quis que a escola tivesse *Rummikub*, que a mulherada hoje joga e se acha, eu tinha de monte na escola, antes de ser PEI. Na época a ETI a Lucimeire comprou muito. Mandeí comprar para as crianças. Porque assim, que eles tivessem o mesmo poder da criança socioeconomicamente muito maior que eles. (Cecília)

Sua preocupação não é que os outros tenham, mas em oferecer aos seus iguais condições.

Em um salto para o Artigo 23, lemos que “A educação pré-primária se destina aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância [...]” (BRASIL, 1961). Percebo a preocupação, mesmo que de forma evasiva, de se organizar a educação pré-primária, separando as crianças pequeninas das demais, para receberem o tratamento mais adequado, o que entendo ser positivo e inovador. Ainda mais inovador foi pensar o pré-primário como educação.

Também observamos no Artigo 27 que

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961).

Entendo que, esta foi a primeira vez que tivemos registrado em lei a obrigatoriedade do ensino primário a partir de uma idade limite e, mais, sem negligenciar aqueles que, por razões diversas, deixaram de o fazer na idade adequada, o que, por si só, já representa uma grande conquista da LDB/1961. Além disso, o fato de organizar a educação em prédios e locais próprios substituindo, ainda que não excluindo, a antiga forma de se educar em casa, através dos preceptores e, portanto, uma educação que atingia apenas a quem tinha condições de arcar com seus custos.

Finalmente ressalto o Artigo 30 que diz

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. (BRASIL, 1961, Art. 30 – sic).

Deste modo, os pais que se enquadravam em uma dessas formas empregatícias ficavam forçados a manter seus filhos nas escolas para preservarem seus empregos. Não entendo isso como uma forma democrática e conscientizadora, mas, olhando o modo como a sociedade agia na época, quando as famílias pouco se preocupavam com a escolarização de seus filhos e o comum era que as meninas, logo cedo deveriam dedicar-se ao aprendizado das “prendas domésticas” para serem boas esposas e, os meninos iam para a “lida”, aprender um ofício, “aprender a ser homem e a ganhar a vida”, percebo que esta foi uma medida necessária, porque forçou uma parcela significativa da sociedade a manter seus filhos nas escolas.

Com exceção do Art. 42, que diz “O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.” (BRASIL, 1961), a LDB/1961 não faz menção sobre a escolha, papel ou função do Diretor de Escola pública de educação básica. No entanto, podemos inferir que cabe ao diretor de escola, de acordo com o Art. 27, o papel de primar pelo ensino primário em vernáculo e para todos, mesmo para os que não estejam na idade regular e, de garantir e vigiar a permanência na escola das crianças, principalmente daquelas cujos pais ocupem funções públicas ou empregos que tenham ligações com o serviço público, conforme observamos no Art. 30, da LDB/1961. Noto, no entanto, a presença do adjetivo “qualificado”, já usado por Teixeira (1961) e Ribeiro (1968) e que destacamos quando falamos sobre a administração escolar, o que indica certa preocupação com aquele que ocupará tal função.

O ideal de educação democrática previsto na LDB/1961 foi logo abafado pelo golpe militar de 1964 e somente recuperado com a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 (CF/1988). A chamada “Constituição Cidadã” abre a seção dedicada à Educação dizendo que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205), em seguida define como princípio dessa educação a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso V) e, um pouco mais além, declara que a educação é “[...] direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, Art. 208, § 1º), conclamando para que as escolas abram suas portas a toda a população, quer para os que se encontrem em idade própria, quer aos que a buscam tardiamente.

Sem esquecer o ideal neoliberal que está por detrás da letra da CF/1988, percebemos que há nela avanços significativos dos quais destacamos dois que nos interessam de perto, a forma de gerir a escola e a sua abertura a toda a população.

A abertura das portas das escolas para atender toda a população significa, conforme já nos apontou Beisiegel (1980), o princípio básico para a melhoria da qualidade do ensino, já que sem atender ao quantitativo não se pode falar em qualidade e, completo, ao se falar em quantidade atendida com qualidade se está falando em democratização do ensino, em atendimento ao direito público subjetivo. Essa ideia do atendimento quantitativo para se pensar a qualidade, também é compartilhada por Cortella (1998) e Libâneo (2015) que não concebem a democratização do ensino sem o atendimento quantitativo.

É claro que compartilho com esta ideia e entendo que uma escola pública só pode ser chamada assim se atender a todos com igual excelência e, deve oportunizar a todas as crianças e jovens de sua comunidade, o direito de assentarem-se em seus bancos escolares e compartilharem saberes de excelência, inclusive os incluídos³⁷, aliás, só assim poderá de fato ser chamada de escola pública e inclusiva.

Esse compartilhar está evidentemente na qualidade dos saberes oferecidos, mas também na dignidade de estar em local apropriado, com condições favoráveis e condizentes com o humano. Assim nos ensina Cecília quando diz

Porque na hora da comida, era um pátio com mesa igual presídio, de concreto, sério, aquela coisa, mesas de concreto, pátio escuro, eu olhava aquilo e falava: “Aí minha Nossa Senhora, que judiação dessas crianças.” Aquele prato de plástico (fala pesada) azul, aquela colher amarela. Eu olhava para eles e falava: “Essa porcaria não vai ficar aqui não, desse jeito não.” Eles faziam guerra de prato, prato voador. “Vou comprar tudo de vidro, talher” Não podia porque garfo e faca eram armas. Eu não quis nem

³⁷ Não me deterei na reflexão sobre os alunos público-alvo da educação especial neste meu trabalho por duas razões simples, primeiro porque não é este o foco de meu trabalho, segundo, porque entendo que estes fazem, e devem fazer, parte do alunado das escolas públicas e, portanto, da mesma educação de excelência.

saber, comprei e pronto, e botei lá para eles, e ficou, e ficou. Não teve mais prato voador, foi ficando um ambiente limpo. (Cecília)

Preciso abrir um parênteses aqui, porque entendo ser esse um problema seríssimo de administração pública educacional, que é o problema da inclusão, e não me refiro à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, porque desses a lei cuida e garante, mas da inclusão verdadeira daquele grupo de alunos que, por possuírem comportamento diferenciado, estarem envolvidos em práticas ilícitas e/ou simplesmente não se adequarem ao modelo escolar padrão apresentado, são excluídos das escolas, ou por receberem tratamento que os afastam do convívio escolar (suspensões, sucessivas reprovadas, esquecidos nos momentos das buscas ativas etc.) ou por negligenciarmos seus estudos (aprovados incondicionalmente para que terminem logo o ensino).

Entendo que algumas crianças e adolescentes precisam de um pouco mais de pulso e de orientação. Que sem um pouco de regras é difícil de se viver razoavelmente em um espaço com 400, 500, 600 crianças e adolescentes e uma dúzia de adultos mandando. Eu acredito no diálogo e na conscientização, talvez não seja o caminho mais rápido, mas entendo ser o mais saudável. Professores muitas vezes queixam que alunos vem a nossa sala tomar “cafezinho”, mas não seira isso que eles precisam na maior parte das vezes? Alvina relata com sorriso nos lábios um desses cafezinhos “E a criançadinha era muito divertida, não é? Tinha um que a professora não aguentava e dizia: ‘Para a diretoria, prá diretoria.’ Ele chegava, punha a cabecinha na porta e dizia: ‘Diretoria! Diretoria!’ (risos) Era muito bonitinho.”

Também Cecília nos relata suas experiências com esses alunos que ela denomina carinhosa e saudosamente de “da pá virada”

Agora alegria pessoal (ênfase), particular (ênfase), era quando eu chegava: “Oi Cecília.” Os piores né, principalmente os piores (risos). “Oi Cecília.” Passava lá na minha sala. E, isso para mim era uma grande alegria, quando eu descia e eles me chamavam para jogar ping-pong com eles. Isso era uma alegria. Entrar na sala deles e ver como eu era bem-vinda. A demonstração de carinho deles por mim. sempre foi uma grande alegria (a voz embarga os olhos marejam). No ano passado, quando eu fui embora, os alunos do 9º ano me mandando mensagem. Eles estavam almoçando, mandavam foto, me ligavam por vídeo, e falava assim para mim: “Ai, Cecília, quanta falta você faz!” (Cecília)

Quando eu cheguei no Joel, eu tinha oito salas de manhã e uma salinha de aceleração à tarde. Então, eu era tão grata por ter essa salinha da tarde, que foi essa salinha da tarde que deu o cargo de diretora. Eu tinha 16 alunos, assim, me foram apresentados como “da pá virada”, então tá bom (Cecília)

Por outro lado, não posso isentar o diretor de escola da responsabilidade de se deixar levar pela ideia da busca por resultados e se deixar dobrar pelo tipo de exclusão que mencionei

acima. Porém, muitas das vezes, pressionados por professores que já estão cansados dos maus-tratos sofridos por parte desses alunos que não conseguem acatar as regras, por pais de alunos que veem esses como entraves para a aprendizagem de seus filhos, ou ainda para tentar diminuir uma situação que está se tornando caótica, cede e passa a fazer parte do processo excludente. Cecília lembra que também somos humanos e agimos como tais, quando diz: “Mas, assim, sempre me respeitaram, nunca fui ofendida, nunca. Mandar ‘tomar’, ‘vai para lá’, isso aí eu já ouvi, mas também saiu da escola e não voltou mais.”

Porém, responsabilidade ainda maior está na administração pública que, não exercendo seu “dever” constitucional, deixa de oferecer meios adequados e suficientes para dar suporte às escolas e seus atores para trabalharem adequadamente com esse alunado, garantir-lhes o direito social de estarem e participarem de uma educação de qualidade. Alunos que pela vulnerabilidade em que se encontram, são os que mais necessitam da oportunidade desse ensino inclusivo e qualitativo. Não basta um psicólogo, que atenda à distância, grupos de 10 alunos e não mais do que por dez seções. É necessário ações eficazes e, por vezes pontuais que acolham esse alunado.

Refletindo sobre esses e outros problemas e necessidades educacionais da escola, verifico que o papel fundamental do diretor é administrar a escola, porém, não me refiro à administração burocrática de assinar papeis, elaborar documentos, conferir serviços e outros, mas à administração de todo o processo que envolve a garantia subjetiva do aluno de estudar. Assim, essa administração tem estreita relação com o pedagógico da escola. É papel do diretor de escola imprimir a “[...] filosofia e política de ação [...]” (RIBEIRO, 1968, p. 22) de trabalho da escola que atua e, à medida do necessário, dar condições para que se promova a formação continuada para que essa se concretize de forma consciente, democrática, participativa e equitativa.

Já mostrei acima como as colaboradoras dessa pesquisa percebem seus papéis enquanto diretoras de escola. Alvina e Valéria não negam que o salário um pouco melhor as atraiu, mas, tanto Alvina como Patrícia percebem que como diretoras seu campo de ação seria mais amplo e poderiam fazer mais pela educação.

O Art. 206, inciso VI da CF/1988, propõe como um dos princípios da educação a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Este mesmo princípio aparece no Art. 3º, inciso VIII, da LDB/1996, como a seguinte complementação: “[...] e da *legislação dos sistemas de ensino*” (itálico meu). Entendo que esse acréscimo representa um grande avanço à gestão democrática do ensino, pois estende aos demais sistemas educacionais o mesmo princípio democrático de gestão proposto às escolas públicas.

Mais avante lemos

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, Art. 14)

Vemos aqui alguns espaços onde a gestão democrática pode e deve acontecer, isto é, “na elaboração de projetos” e na participação nos “conselhos escolares ou equivalentes”, com a presença e a “participação dos profissionais da educação” e da “comunidade escolar”. Porém, estes não são os únicos espaços, como já tivemos oportunidade de mencionar e ainda trataremos, no entanto, são espaços privilegiados e não apenas por serem institucionalizados, mas porque são locais de discussões e de decisões. Creio que faz parte do papel do diretor de escola fomentar e propiciar espaços para a participação equitativa de professores, funcionários, responsáveis de alunos e comunidade na administração escolar.

Exemplo disso vimos Eliane inovando com reuniões remotas com o Conselho de Escola e mantendo com eles um diálogo saudável e frutífero. Também Patrícia nos deu exemplo quando disse sobre o Projeto Escola da Família, projeto esse que exigia que os diretores fossem para as escolas nos fins de semanas, mas que abriu espaços de lazer, cultura e aprendizado diferenciado para a comunidade.

É curioso notar que o único momento em que a LDB/1996 cita o termo “direção” é no § 2º do Artigo 67 que trata da valorização dos profissionais da educação, ali ela diz:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de **direção** de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, Art. 67, grifo meu)

Em nenhum momento a Lei se refere ao diretor de escola especificamente, quer usando o termo diretor, quer usando gestor ou administrador. Entendo que isso se dê pelo fato de que a função específica de uma LDB é estabelecer as diretrizes educacionais brasileiras, deixando as regulamentações de funções para as leis ou resoluções específicas dos Estados e Municípios. Porém, como procurei apontar, a LDB, assim como a Constituição Federal, ao traçarem os ideais da educação brasileira, subjetivamente dizem também qual é o papel que os profissionais da educação precisam desempenhar para atingir tais ideais. O mesmo acontece com os Planos Nacionais e Estaduais de Educação.

Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE, que passou a vigorar na data de sua publicação, tem validade de 10 anos, assim, tem até 2024 para colocar em prática o que planejou. A exceção está na implantação da gestão democrática, que, de acordo com o Art. 9º da citada Lei, deve acontecer no prazo de dois anos, a partir da aprovação do Plano. Nele, por exemplo, a palavra diretor de escola aparece uma única vez e na estratégia 7.36 que fala da valorização dos educadores que atingirem as metas do IDEB.

Dois anos após o PNE-2014-2024, é aprovado o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE-SP), através da Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016, que também tem validade de 10 anos para a sua aplicação, com a exceção da gestão democrática, como veremos adiante. Nesse me detenho um pouco, já que diz respeito ao Estado de São Paulo.

A Meta 7, do mesmo PEE-SP, diz da necessidade de se fomentar a melhoria da educação básica a começar pelo cuidado com o fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como meta os índices do IDEB e, as estratégias para tal fim, apresenta a necessidade de

Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, melhoria contínua da qualidade educacional, formação continuada dos profissionais da educação e aprimoramento da gestão democrática. (SÃO PAULO, 2016, Estr. 7.7)

Esta estratégia trata com clareza das finalidades das avaliações, porém, como aponte anteriormente, as avaliações são excessivas e não cumprirem suas finalidades, já que os resultados chegam tardiamente às mãos de quem está na escola.

Valéria dá exemplo de como o trabalho sério e comprometido de toda a equipe escolar é capaz de mudar a cultura da escola. Relutava com a ideia de um dia ter que trabalhar na EE Prof. Plácido Braga Nogueira

Quando eu entrei aqui, nessa escola, a escola era uma das, ... da Diretoria de Ensino que tinha os piores índices educacionais. Até quando eu estava como coordenadora na Florivaldo Leal³⁸, o meu medo era, um dia ter que dar aula ou trabalhar nessa escola, Plácido. Porque ela era tão malvista, assim né, na Diretoria de Ensino. E quando eu via aquela lista, com as escolas, com seus índices, falava “Não, eu não vou trabalhar lá”. “Tomara que eu não precise ir para lá”. (Valéria)

Percebi na fala de Valéria que as mudanças não foram frutos das avaliações externas. Estas pesaram enquanto meios para atingir os objetivos, mas foi o trabalho persistente e comprometido da equipe escolar que conseguiu virar a página e buscar a qualidade do ensino.

³⁸ Trata-se da EE Florivaldo Leal, localizada no município de Presidente Prudente, Diretoria de Ensino desta região

Entendo o papel das avaliações externas, me preocupa o seu excesso e a demora na divulgação de seus resultados para as escolas e é a isso que chamo de falho, pois corremos o risco de caímos no que Almeida (2022) apontou no ENDIPE 2022, isto é, que se tornem “[...] avaliações simplesmente de mensuração, a serviço dos ranqueamentos tão em moda em nosso país.” Falhando os resultados das avaliações, falha o que se segue a elas, isto é, o planejamento estratégico, o plano de melhoria da qualidade da educação, o processo de reforço e de recuperação, a formação continuada dos educadores e, coroando todo o processo, falha a gestão democrática.

Um pouco mais à frente e na mesma Meta se encontra a estratégia 7.20 que trata do apoio técnico e financeiro à gestão escolar, “[...] garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos à ampliação da transparência e da gestão democrática [...]” (SÃO PAULO, 2016). Aqui surgem outros espaços de participação democrática que cabem à equipe escolar implementar. Desde o período em que participei como diretor do CEFAM que incentivo que os Conselhos de Ano/Série sejam participativos e com a presença de pais e ou responsáveis. É nesse momento que, juntos, buscamos caminhos mais favoráveis ao aprendizado dos alunos.

No entanto, quando ouço a fala de Carla, percebo que aprendi no CEFAM a atuar mais no pedagógico e a fazer reuniões de Conselho de ano e série participativos.

Naquela época eu acho que começou a mudar a questão do Conselho de Classe e Série, ser participativo, então tivemos uma boa explicação da equipe lá, da direção, da Coordenação, sobre isso, porque que os alunos viviam participar e tudo mais né. Então, isso é uma questão que, por exemplo, na minha na minha atuação como professora e como diretora, eu sempre valorizo. Porque na época em que fui aluna, houve uma valorização. E houve um entendimento, também. Um ensinamento que a gente não esquece. (Carla)

Esse conselho participativo é fácil e simples? Não. Pois acontece no horário de aulas, quando a maioria dos pais estão trabalhando, o que não impede de convidá-los para participarem e, por menor que seja o número de pais participando, sua presença é sempre salutar. Também pode acontecer situações constrangedoras, mas a gestão estará lá para mediar todo o processo e, em nenhuma hipótese esse pode ser o motivo que nos furte desse momento ímpar de participação e crescimento pedagógico.

Com relação à gestão democrática a Meta 19 do PEE-SP-2016-2026 diz

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.

Como estratégias esta Meta traz elementos significativos, como: o estabelecimento de legislação que “[...] regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino”; fortalecimento do processo de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, processo que já foi anunciado no Art. 15 da LDB/1996; garantia do provimento de cargo de diretor de escola; aumento na participação e consulta de todos os segmentos na formulação do Projeto Político e demais decisões pedagógicas das escolas; igualmente nos planejamentos escolares, grêmios e associações de pais e mestres.

Ainda, “Estimular, aperfeiçoar e fortalecer espaços de **participação na gestão democrática da educação**, assegurando a representação de professores, pais, estudantes, funcionários e sociedade civil organizada.” (SÃO PAULO, 2016, Estratégia 19.8 – grifos meus); “Implementar, assegurar e fortalecer as relações entre escola, família e sociedade, objetivando maior desenvolvimento nos **espaços democráticos de discussão**”. (SÃO PAULO, 2016, Estratégia 19.9 – grifos meus) e, finalmente garantir a representação dos diversos segmentos da comunidade escolar no Conselho Estadual de Educação.

Alguns pontos dessa meta chamam-me, especialmente, a atenção. Em primeiro lugar a própria meta ao anunciar que o Estado irá “assegurar condições [...] para a efetivação da gestão democrática” (SÃO PAULO, 2016, Meta 19). Pois, passados seis anos da aprovação do PEE-SP-2016-2026, ainda temos dificuldade em atuar de forma democrática. Constituir uma APM e um Conselho de Escola no início dos anos é sempre um sacrifício e Carla confirma isso ao dizer que “Aí, quando você faz a reunião, para eleger membro da APM, membros do Conselho de Escola, o que que acontece? Ninguém quer ser”. Imagine convocarmos assembleias para as decisões mais significativas na escola!

Na conversa com Carla fica muito latente sua preocupação com a gestão democrática e o quanto ela percebe a fragilidade dessa gestão nos ambientes escolares

Mas, como ... a questão da gestão democrática ainda está, digamos assim ..., incipiente. Não está muito fortalecida nas escolas ainda. Então, essa parte que diretor tem que assumir e fazer liderança né que são os assuntos relacionados a Conselhos de Escola, principalmente a APM, eu não sabia nada. Sabia nada, nada, nada! E quem me ajudou muito foi a Diretoria de Ensino de Prudente. Foram supervisores, os supervisores que eu tive no meu início de carreira, como diretora, me foram fundamentais (ênfase), acho que se não fossem eles, eu, para mim seria mais difícil assumir a escola como direção. (Carla)

Eu creio e percebo que alguns diretores - e me incluo nesses - têm dificuldade de trabalhar democraticamente na escola, por motivos variados. Mas, creio também que essa não é uma escolha nossa, a escola é pública e como tal precisa agir democraticamente, cabe ao diretor de escola, no máximo, possibilitar, propiciar, incentivar o processo democrático e a

cultura democrática nos afazeres da escola, tendo consciência de que isso é um processo, é aprendizado contínuo no cotidiano escolar. Como Carla bem nos lembra, “[...], a partir do momento que a gente está dentro de um sistema público de educação, o que nos rege é o sistema público de educação. [...] nós não somos SEDUC? Então nós vamos conversar no âmbito da SEDUC”, isto é, se o sistema de ensino do Estado de São Paulo, acompanhando o que solicitam as legislações federais, nos pede gestão democrática, então é ele que deve reger nossos fazeres.

Claro que há dificuldades nessa caminhada, mas elas não podem ser obstáculos que nos impeçam de buscarmos a democratização da escola. Diretores de escola, coordenadores, vice-diretores, gerentes escolares, são todas funções e cargos que coordenam e correm o risco de agirem impulsivamente e com autoridade, por isso também devem ser os primeiros a se organizarem e a crerem nos valores do trabalho democrático na escola, incentivando seu exercício.

Recordou-nos Lima (2014), que

A gestão democrática das escolas é, nesta concepção, associada, e em boa parte limitada, à existência de estruturas organizacionais democráticas e de procedimentos e regras democráticos. Tais elementos são de grande relevância no sentido de viabilizar as práticas democráticas e participativas, mas em nenhum caso podem substituir, ou minorar, a importância daquilo que é crucial e substantivo: a democratização dos poderes educativos através do exercício da tomada de decisões nas escolas. (LIMA, 2014, p. 1074)

Lima (2014) está se referindo à importância das estruturas e procedimentos favoráveis para a implantação da organização democrática e participativa. Porém, ressalta que não podemos nos esquecer do essencial que é a “democratização dos poderes educacionais” o que só acontece quando praticamos a tomada de decisões de forma coletiva na escola.

Retomo o exemplo de Eliane e a forma como ela atua em parceria com o Conselho de Escola. Lembro ainda as várias falas de Cecília e de Valéria, já citadas aqui, que enfatizam a necessidade do trabalho coletivo dos atores escolares. Mais do que nunca esse é o caminho para se administrar uma escola.

Apontei acima alguns percalços que são de fácil percepção dos diretores e coordenadores ao trilharem a gestão democrática. No entanto, os verdadeiros entraves estão camuflados no sistema político econômico neoliberal conforme procurei mostrar no capítulo 3 desse trabalho e que Licínio Lima (2014) deixa claro que se trata de um movimento histórico que assola toda a Europa. Também Almeida (2022) nos levou a refletir sobre os problemas gerados pelo neoliberalismo e que afetam diretamente a educação brasileira.

Cabe, porém, lembrar com Lima (2014), que as reformas educacionais dos últimos tempos têm como princípio gerador a “[...] concepção de um Estado gestor, supervisor e avaliador [...]” que busca parcerias do chamado “terceiro setor” para o governo das escolas, assumindo elementos empresariais, tais como, “[...] gestão centrada nos resultados escolares [...], racionalização das redes escolares, [...] grande deterioração das condições de trabalho nas escolas e de recentralização do poder, motivados por políticas de austeridade e de ajustamento económico, [...]” (LIMA, 2014, p. 1077). Volto a lembrar, a título de exemplo, o MMR e acrescento o Novo Ensino Médio em vigor no Estado de São Paulo desde 2021. Lima completa afirmando que “[...] o governo democrático das escolas não apenas surge como uma preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas, mas sobretudo associada ideologicamente a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino.” (LIMA, 2014, p. 1077).

No subitem 3.2 comentei a respeito das mudanças realizadas por Rose Neubauer durante o período em que ocupou a função de Secretária de Estado da Educação (1995-2002). Mudanças que, embora tenham colocado a educação do Estado de São Paulo rumo ao Séc. XXI, também a inseriu nos ideais do neoliberalismo.

Com o título “*A Qualidade do Sistema de Ensino e a Autonomia da Escola*”³⁹, Rose Neubauer (1993) promove palestra com base em artigo realizado em coautoria com Guimar Namó de Mello, e publicado em 1991, na revista da USP, Estudos Avançados, n. 5. Na palestra Neubauer (1993) enfatiza que a educação era foco de atenção nas Políticas Públicas de diversos países e cita como razão

[...] dois fatores. O primeiro refere-se a uma mudança profunda nas demandas que a sociedade vem fazendo aos sistemas de ensino, devido ao avanço tecnológico dos anos 80, ao impacto da informatização, à mundialização da economia e aos novos modelos de organização do trabalho. O segundo diz respeito ao esgotamento do modelo econômico sustentado por mão-de-obra barata e abundância de matéria-prima, que aponta a necessidade de redirecionar as prioridades de investimento - antes se privilegiavam os componentes da infra-estrutura - para fatores do desenvolvimento humano: inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação às mudanças do processo produtivo e, sobretudo, capacidade de produzir, selecionar e interpretar informação passam a ser altamente valorizados. (SILVA, 1993, p. 19)

Nos dois fatores apontados por Silva (1993), isto é, a “[...] mudança profunda nas demandas que a sociedade vem fazendo aos sistemas de ensino” e o “[...] esgotamento do

³⁹ A palestra pode ser encontrada em sua íntegra na página http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=001, do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE Mario Cova) e foi publicada em 1993 sob a forma de artigo pela Série Ideias, n. 16.

modelo econômico sustentado por mão-de-obra barata e abundância de matéria-prima”, já é possível perceber que, as mudanças propostas pela autora, quando na função de Secretária da Educação, já eram frutos de reflexões feitas anteriormente e em conjunto com outros acadêmicos. Os dois fatores aqui destacados apontam para as mudanças provocadas pelo neoliberalismo, conforme já salientei no capítulo 3 desse trabalho.

Argumenta SILVA (2014) que, diante da realidade encontrada na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, propõe a sua reestruturação baseada em três eixos: a “[...] racionalização organizacional, [...] a mudança nos padrões de gestão e [...] a melhoria da qualidade de ensino [...]” (p. 243).

Assim Neubauer (1995-2002) implementou o “[...] enxugamento da máquina; informatização dos dados gerenciais e reorganização da rede física, com a implementação de um novo modelo pedagógico;” (SILVA, 2014, p. 243) com formação continuada para Diretores de Escola, Vice-diretores e Coordenadores Pedagógicos com o chamado “Circuito Gestão”, novo Plano de Carreira para os educadores com a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e implantação da avaliação externa estadual (SARESP). “Então, assim, SARESP começou em ...1996” (Patrícia)

Ainda, procurando enxugar e modernizar a máquina estatal, foi implantada “[...] uma política de desconcentração e de flexibilidade, dando maior competência e recursos para as Diretorias de Ensino e as unidades escolares, e finalmente, por uma política de parceria com os Municípios, na gestão do ensino fundamental; [...]” (SILVA, 2014, p. 243), isto é, municipalização da Educação Infantil e dos anos iniciais do, e o fechamento das chamadas DRE – Diretoria Regional de Ensino.

A municipalização gerou muitas dúvidas e preocupações, mas, atitudes como a de Alvina conseguiram deixar os professores mais tranquilos. Diz ela que

A gente (Alvina e Pedro) fez uma reunião, lá na Toledo, com todos os professores de primeira à quarta série da cidade. Uma reunião do Conselho Municipal, esclarecendo as pessoas, passando para elas toda a legislação que regia essa coisa da municipalização. Como é que ia ser a situação do professor. Enfim, eu acho que, graças a isso, Prudente foi um dos municípios em que essa passagem foi bem tranquila. Não teve muito tumulto, as pessoas ..., e as coisas foram caminhando. (Alvina)

Com relação à melhoria da qualidade de ensino assegurou

“[...] ações integradas que envolveram compra de materiais didáticos de qualidade pelas escolas, livros de literatura e equipamentos, valorização do magistério, correção do fluxo escolar, construção de uma cultura avaliativa, extensão do período escolar de 4 para 5 horas, prevenção contra drogas etc.” (SILVA, 2014, p. 243)

Para isso implantou em todas as escolas o Professor Coordenador Pedagógico, a Progressão Continuada em ciclos para o Ensino Fundamental e a Progressão Parcial para o Ensino Médio, as avaliações de Reclassificação, com a finalidade de corrigir o fluxo idade e série/ano, entre outras coisas.

A figura do Professor Coordenador nas escolas foi, sem dúvidas, um grande benefício à educação, pois este dedica seu olhar especificamente para o trabalho pedagógico da escola e pode, em parceria com o diretor de escola, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Mas, Patrícia recorda que isso “[...] não adiantou por PCAE, não adiantou por esse monte de gente que estava, aí na escola. Ajudou? Ajudou bastante. Mas não foi o suficiente” (Patrícia). E não é suficiente porque faltam as condições adequadas de trabalho, que passam pela formação inicial desses coordenadores.

No entanto, o que percebo é que a modernização do ensino no Estado de São Paulo não caminhou para a melhoria da sua qualidade, mas tão somente para a sua adequação e modernização segundo as tendências neoliberais mundiais. Assim, prevaleceu a descentralização dos serviços do Estado, a implantação de avaliações externas associadas à política de *rankings* entre outras ações. Mas, nem durante a gestão de Rose Neubauer (1995-2002), nem na gestão dos que a sucederam, foi mantido o objetivo principal que era a melhoria da qualidade do ensino.

Deixando as legislações maiores, passo a olhar as resoluções do Estado de São Paulo, mais especificamente as que definem o perfil do diretor de escola, quer quando o Estado abre chamada para concurso público, quer quando ele baixa normas regulando e delimitando os fazeres de cada função dentro das escolas. Para ser mais específico, me deterei nas três últimas resoluções que abordam esse assunto, quais sejam, a Res. SE nº 90, de 3 de dezembro de 2009, que foi revogada por sua sucessora, a Res. SE nº 52, de 14 de agosto de 2013 e a Res. SE nº 56, de 14 de outubro de 2016, dando ênfase nesta última, porque ela define o papel de diretor de escola desejado pelo Estado.

As Resoluções SE 90/2009 e a SE 56/2016 tratam especificamente do perfil do diretor de escola, já a Res. SE 52/2013 trata dos perfis dos profissionais da educação, trazendo no item II, do Anexo B, o perfil do Diretor de Escola que, posteriormente foi revocado e substituído pela Res. SE 56/2016. Embora as três resoluções tratem sobre o perfil do diretor de escola, guardam particularidades na forma de abordarem o tema.

A Res. SE 90/2009 era dividida em três partes: a primeira trazendo o perfil do diretor, abordando suas atribuições gerais e específicas, estas também chamadas de dimensões, na seguinte ordem: de resultados educacionais, de planejamento e gestão democrática, pedagógica,

de pessoas e de serviços e recursos. A segunda parte apresentava as referências bibliográficas federais, estaduais, publicações institucionais, livros e artigos e finalizava com o perfil profissional do diretor de escola.

No quesito perfil profissional, a Res. 90/2009 especifica que,

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), **o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola.** Sua principal função é a de liderar a Proposta Pedagógica da escola. As atribuições do diretor definem o seu perfil. (SÃO PAULO, Res. SE nº 90, de 3/12/2009, Perfil Profissional, negritos meus)

Fica evidente que a Res. 90/2009 vê o profissional diretor de escola como aquele que dirige, administra, supervisiona e coordena a escola, mas salienta que sua função principal é a liderança da Proposta Pedagógica. A tônica dada à liderança da Proposta Pedagógica me faz crer que, ao menos nesse momento, o Estado quer reforçar o papel principal da escola que é a promoção dos saberes em vista da formação de cidadãos.

Dentre as atribuições do diretor de escola, a Resolução em questão diz que o diretor deve “[...] em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões [...]” (SÃO PAULO, Res. SE nº 90, de 3/12/2009, Atribuições Gerais). Há aqui dois fatores que considero cruciais para a construção de uma escola de excelência, “[...] concretização da função social da escola [...]” e “[...] construir a identidade [...]” dessa. São dois fatores que caminham de mãos dadas e difíceis de serem concretizados porque demandam uma série de coisas, entre elas, e que julgo essencial, um corpo docente responsável e consciente da necessidade constante de busca dos saberes e das competências inerentes às suas funções. Mas, em se pensando nas escolas regulares, que são a maioria na rede estadual paulista, e na grande mobilidade de professores, como realizar tais feitos?

Em seguida a Res. SE 90/2009, apresenta as dimensões, na ordem e especificações que segue. A primeira delas é a dimensão de resultados educacionais, trazendo como papel do diretor toda a gama de afazeres ligada ao pedagógico, isto é, estabelecimento de metas, análise de fluxo e dos indicadores, inovações metodológicas e outros. Na dimensão de planejamento e gestão democrática apresenta uma série de incumbências que cabem ao diretor promover, desde o processo de implantar e garantir a gestão democrática à construção e avaliação da Proposta Pedagógica, Colegiados, Associações, parcerias e o envolvimento com a comunidade interna e externa.

No que diz respeito à dimensão pedagógica a Res. SE 90/2009, espera do diretor de escola a responsabilidade de garantir a promoção dos saberes educacionais para todos, assim, é preciso assegurar a implantação do Currículo, o atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, inclusão, motivação à aprendizagem, Conselhos de ano e série com corresponsabilidades, ATPCs que façam jus ao pedagógico e o suporte ao coordenador pedagógico. Quanto à gestão de pessoas, a Resolução apresenta como papel do diretor ações que vão da promoção do compromisso com o trabalho educacional, integração comunidade escolar e identidade escolar, valorização e reconhecimento dos projetos bem-sucedidos, otimização do tempo e espaços escolares, garantia da convivência solidária e responsável e construção coletiva e garantia das normas de convivência.

Por fim traz a dimensão da gestão de serviços e recursos. Aqui entra toda a parte administrativo-burocrática de garantir e promover a elaboração, conferência e arquivamento dos documentos escolares, dos funcionários, dos professores e da vida escolar dos alunos. Além de promover a instalação e a garantia de bom uso dos equipamentos escolares, manter instalações e acessórios em bom uso e higienizadas.

Não bastando a cinco dimensões e todos os afazeres que definem o papel do diretor de escola, a Res. SE 90/2009 ainda elenca dez competências gerais e 21 habilidades específicas dos diretores. A gama de fazeres e responsabilidades que compõe o papel do diretor é, além de excessiva, complexa. Mesmo pensando que, dependendo do tamanho e complexidade da escola, o diretor pode contar com até três vice-diretores, dois coordenadores e com um GOE, toda a responsabilidade de dirigir e garantir que a escola cumpra seu fim é apresentada como incumbência do diretor de escola, o que afirma, ainda mais a necessidade de se ter, para esse profissional do ensino, uma formação básica de qualidade com suportes consistentes nas cinco dimensões de seu perfil profissional.

Em 2013 o Estado substitui a Res. SE 90/2009, pela Resolução SE nº 52, promulgada em 14 de agosto de 2013. A principal novidade dessa Resolução é o fato de unir, em um só documento, os principais perfis da educação, orientando-os para os concursos públicos e para o exercício de suas funções. Assim, já no seu preâmbulo a Res. SE 52/2013, traz: “Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 52, de 14/8/2013, Preâmbulo).

Esta Resolução está dividida em duas partes. A primeira, chamada de Anexo A, traz o perfil e as competências do educador em geral e, a segunda trata do perfil e competências dos

docentes. Nessa segunda parte a resolução apresenta mais quatro anexos: Anexo B: supervisores e diretores de escola, Anexo C: Professores de Educação Básica I; Anexo D: Professores de Educação Básica II, especificando o perfil requerido de cada área do conhecimento e das especialidades e, Anexo E: Professores de Educação Indígena. Dessa Resolução, me deterei no Anexo B, no que trata especificamente do papel do diretor de escola.

Como o perfil do diretor de escola traçado pela Res. SE 52/2013 é bastante minucioso, vou trabalhá-lo por partes. Assim, no que compete ao diretor de escola a Resolução diz que “Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, **competete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos.**” (SÃO PAULO, Res. SE nº 52, de 14/8/2013, Perfil do Diretor de escola, grifos meus). Na Res. SE 90/2009, dizia que cabia ao diretor liderar o Projeto Pedagógico, agora temos que, compete a ele “[...] promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos.”, portanto, o papel do diretor aqui antecede o Projeto Pedagógico e caminha com ele com ações que lhe deem sustento e coerência. Na realidade, acompanha a própria dinâmica do Projeto, que precisa ser vivo e em movimento.

Dando continuidade ao perfil do diretor de escola, a Res. SE 52/2013, afirma que

Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, Res. SE nº 52, de 14/8/2013, Perfil do Diretor de escola)

Aqui, a Res. SE 52/2013 deixa claro que o diretor de escola deve ter como objetivo “[...] a melhoria do desempenho da escola, [...]” e para isso, ele deve buscar conhecimentos para que possa fortificar sua equipe, com relação ao desenvolvimento de suas competências e habilidades de acordo com as cinco dimensões da gestão escolar. Percebo que as marcas do produtivismo, inerente ao sistema social e econômico que vivemos, começam a se mostrar sem máscaras. A expressão “melhoria do desempenho da escola” está muito atrelada à ideia de *ranking* promovido pelas avaliações externas. Não é ruim a ideia de melhorar o desempenho educacional, pelo contrário, é nossa função – e digo no plural porque cabe a todo educador –, o problema é o estímulo à competição e ao que está por detrás dela, isto é, o bônus.

Em seguida, e dando continuidade ao perfil do diretor de escola, a Res. SE 52/2013, recorda da necessidade do diretor trabalhar dentro dos princípios da gestão democrática e

participativa, ressaltando que isso “[...] requer compreensão do contexto em que a educação é construída [...]” (SÃO PAULO, Res. SE nº 52, de 14/8/2013, Perfil do Diretor de escola) e garantindo a todos o direito à educação, inclusive aos que fogem às regras, aos que não se ajustam ao enquadramento da escola etc., que tendem a ser excluídos do processo, conforme já relatei anteriormente.

Finalmente a Resolução em questão termina o perfil do diretor de escola, dizendo

Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promova a aprendizagem significativa à formação do aluno: pessoal, social e para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, Res. SE nº 52, de 14/8/2013, Perfil do Diretor de escola)

Como pensar em “[...] superação das condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, [...]”, quando o que se tem são verbas carimbadas e cheias de regras para se gastar, instabilidade de professores nas escolas, formação acadêmica aligeirada e de baixa qualidade de alguns profissionais da educação, proibições de compra de itens básicos para a melhoria da qualidade e bem-estar do espaço escolar (estamos proibidos de comprar ventiladores para as salas de aula)? Poderia prosseguir na lista com mais uma dezena de coisas, mas caminhemos na reflexão.

Em seguida a Res. SE nº 52/2013 elenca um grupo de quatro competências, cada uma delas seguidas de suas habilidades, essas somam um total de 32. Dentre as competências encontramos: compreender as políticas educacionais da Secretaria, compreender o papel do diretor no que pede a Secretaria, conhecer os princípios da gestão democrática e participativa e promovê-la, conhecer as diretrizes da formação continuada de melhoria do desempenho da escola, professores e alunos e, finalmente, compreender a importância da construção coletiva da proposta pedagógica.

Quanto às dimensões que envolvem o papel do diretor de escola, a Res. SE 52/2013, apresenta apenas quatro, “[...] pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 52, de 14/8/2013, Perfil do Diretor de escola), deixando de apresentar a gestão participativa. Acontece que, a partir dessa Resolução, quando se fala em gestão democrática, fala-se também “e participativa”.

Olhando o que compete ao diretor em cada uma das quatro dimensões tratadas na Resolução, percebemos que a semelhança do descrito na Res. SE 90/2009 é muito grande, para não dizer total. Desse modo, mantenho o que lá ponderei.

A resolução em vigor que trata do perfil do diretor de escola é a Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016. Como já lembrei, ela revoga parcialmente a Res. SE 52/2013, justamente no que trata do perfil do diretor de escola, apresentando-o com uma dinâmica diferente.

Seu Anexo está dividido em três partes. A primeira parte traz o perfil do diretor propriamente dito; a segunda apresenta os princípios que orientam a ação do diretor de escola, divididos em quatro subitens: compromisso com a gestão de qualidade e da aprendizagem com igualdade e equidade para todos, a gestão democrática e participativa, o planejamento estratégico e o foco em qualidade e resultados. Nota-se que esses subitens nada mais são do que as dimensões do perfil profissional do diretor de escola. Portanto, o que as Resoluções anteriores chamavam de dimensões, essa denomina de compromisso.

A terceira parte do Anexo da Res SE 56/2016 trata diretamente das dimensões de atuação do diretor de escola e está subdividido em três itens: a gestão pedagógica, a gestão de processos administrativos e a gestão de pessoas e equipes. E, como as demais Resoluções que aqui tratamos, essa também elenca vasto rol de referências entre legislações, publicações institucionais, livros e artigos.

Essa Resolução serviu de base para o último concurso público de diretor de escola realizado em 2017, no Estado de São Paulo, ela

Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Preâmbulo)

A inovação aqui está no final do preâmbulo, assim, além de orientar a organização de concursos públicos, essa Resolução também organiza os “[...] referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas” do diretor de escola. Assim, a Resolução deixa fixado o caminho para a prática de seleção, avaliação e formação dos diretores de escola ingressantes que, por serem funcionários públicos, devem passar por estágio probatório, ideia que se comprova no Art. 3º dessa Resolução, dizendo: “O Curso para Diretores de Escola ingressantes, os processos seletivos, avaliativos e formativos implicam, obrigatoriamente, a observação dos seguintes aspectos, dentre outros, constantes do ANEXO a que se refere o artigo 1º desta resolução: [...]” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Artigo 3º).

A Resolução em questão é justificada com as seguintes considerações:

- definição do perfil profissional do Diretor de Escola da rede estadual de ensino, que propicie educação básica inclusiva, democrática e de **qualidade**;
- definição das competências e habilidades a **serem desenvolvidas** para a carreira de Diretor de Escola;
- sistematização de capacidades e conhecimentos a serem considerados nos processos avaliativos e formativos para **acompanhamento do trabalho** do Diretor de Escola;
- seleção de bibliografia, publicações institucionais e legislação que informem requisitos mínimos necessários à elaboração de concurso público e processos seletivos para preenchimento de cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério - QM/SE, (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Considerações, grifos meus)

A partir das considerações é possível perceber a abrangência e a consistência da Res SE 56/2016. Ela define o perfil do diretor de escola, define as competências e habilidades que o diretor de escola precisa desenvolver, sistematiza o rol de capacidades que o diretor precisa ter e os saberes para isso e, finalmente traz as referências bibliográficas, de publicações e legislações que o diretor precisa dominar. Nota-se que ao perfil do diretor vêm agora agregados os adjetivos “inclusiva” e “qualidade”, assim, constitui o seu perfil propiciar “[...] educação básica inclusiva, democrática e de qualidade”.

O primeiro item do Anexo, que trata do Perfil do Diretor é idêntico ao apresentado na Res SE 52/2013, apenas com uma nova dinâmica que lhe dá maior visibilidade. Assim, ele primeiro refere-se ao diretor enquanto dirigente e coordenador do processo educativo de uma instituição escolar e a ele compete “[...] promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno.” (Resolução SE nº 56/2016, Anexo). O segundo grupo diz sobre o objetivo da educação que cabe ao Diretor de Escolar perseguir e fazer cumprir, nele cabe

[...], mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. (Resolução SE nº 56/2016, Anexo)

No terceiro momento refere-se ao Diretor de Escola enquanto dirigente da unidade escolar, e a ele cabe

[...] uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. (Resolução SE nº 56/2016, Anexo)

E finalmente conclui que compete, “[...] ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.” (Resolução SE nº 56/2016, Anexo).

Observa-se que o perfil do diretor de escola é marcado por um significativo leque de fazeres que ele, em conjunto com a equipe diretiva da escola, precisa propiciar. A sintonia entre diretor, vice-diretor, coordenador e gerente de organização escolar precisa ser muito bem afinada. Não no sentido de concordarem com tudo, mas no sentido de, ouvida a comunidade e diante do solicitado pelo Estado, refletirem juntos o melhor caminho a seguir. Nunca se esquecendo do pano de fundo que nos encontramos alicerçados e do compromisso social que nos cabe enquanto profissionais da educação.

Com respeito a isso, Alvina recorda que esse tem sido papel do diretor de escola, muito antes de estar em lei. Diz ela

[...] eu estava lá há pouco tempo, recebo um grupo de professores do CEFAM, pedindo para eu aceitar ser coordenadora do CEFAM. A coordenadora estava saindo, (pausa) e eles foram pedir para eu assumir. [...] Mas acabei aceitando, porque achei que seria um outro desafio a enfrentar, a formação de professor, e meio sem saber também. Na época o Estado deu um apoio muito bom. A gente fazia muitos cursos. Ia muito para São Paulo. Tinha muita orientação sobre como conduzir o CEFAM. E não foi fácil construir esse curso. (Alvina)

E Eliane, que teve oportunidade de atuar como coordenadora, lembra que

[...] tem que ser um pouquinho coordenador, ele é um pouquinho professor e coordenador, mas ele ..., sabe. Depois tem outras pessoas que fazem parte da prática cotidiana, tem outras pessoas na escola, e tudo é muito importante. Quando eu ... Acho que essa questão da gestão democrática, ela é muito importante para nós. (Eliane)

A segunda parte da Resolução SE nº 56/2016, trata dos princípios que orientam a ação do diretor na Secretaria da Educação. Já salientei que esse item vem dividido em quatro subitens, cada um dele traz, com detalhes, princípios que orientam o fazer do diretor de escola. Assim, o primeiro princípio posto ao diretor é o “Compromisso com uma educação de qualidade e aprendizagem com igualdade e equidade para todos.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo). Não trata aqui de uma das dimensões do papel do diretor de escola, mas de um compromisso, e compromisso é um pacto, é algo que se assume e se tem responsabilidade para com a outra parte e, nesse caso, o compromisso que o diretor de escola deve assumir, é o de fazer surgir e crescer, no seio da escola, “[...] uma educação de qualidade e aprendizagem com igualdade e equidade para todos.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo), o que será possível realizar em conjunto com todos os atores escolares.

Duas palavras-chave aparecem aqui: “igualdade” e “equidade”. Em uma escola pública todos são iguais, independente do sexo, crenças, etnia, ideologias políticas e ou sociais e outras e, lembrando a CF/1988, possuem direitos subjetivos de receberem educação. Mas na igualdade todos precisam ser olhados e tratados com equidade, pois cada indivíduo é único e possui as suas necessidades particulares para galgar e se manter na igualdade social. Outra tarefa não tão simples de se resolver quando professores precisam trabalhar com salas de aula com 35 a 40 ou mais alunos, dentre eles também os que necessitam de atendimento educacional especial.

Por outro lado, Alvina lembra o problema da formação aligeirada de alguns professores e a falta de compromisso desses no desenvolvimento de suas funções.

[...] sempre fui muito preocupada com o tipo de formação que as pessoas estavam tendo. Porque assim, com muita rapidez, de quando eu me formei, para quando já estava trabalhando, percebi que a formação do professor mudou muito. Talvez, não sei! Não vou dizer assim, muitos cursos foram permitidos, mas não formavam como aquele profissional, como ele devia ser. E, além da formação, muita falta de compromisso, e o pessoal era diferente do pessoal do CEFAM, que eu que escolhia, né, é claro! (Alvina)

Também Carla salienta que poucos são os professores que entendem que suas tarefas de educadores não se esgotam em sala de aula. Há uma tarefa política-pedagógica de igual importância e necessidade, mas que relutam em assumir. Diz ela

É muito mais fácil falar para o diretor assumir. O diretor faz. O diretor assume. O diretor decide. “Aí, eu não estou nem sabendo que eu sou da APM!” Não é assim que eles fazem? “Eu não estou nem sabendo que eu sou do Conselho de Escola!” Aí, quando você faz a reunião (ênfase com pausa), para eleger, membro da APM, membros do Conselho de Escola. O que que acontece? Ninguém quer ser! [...]. As pessoas precisam realmente assumir (pausa) a gestão democrática como um compromisso de profissão. (pausa) Compromisso profissional. (Carla)

No entanto, para a consolidação desse compromisso, compete à equipe diretiva realizar ações visando a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da aprendizagem dos alunos com vistas à sua inclusão, uma formação integral para a “[...] atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo).

Porém, nem tudo acontece como deveria. Patrícia demonstra sua desilusão com o que é proposto pelas leis e normas ao dizer que

Sempre eu quis muito ser supervisora de ensino, só que com o passar do tempo você vai, é, desencantando um pouco. As mudanças que vão acontecendo, você vai vendo que não são, mesmo, para melhoria realmente da qualidade de ensino. Ela é

mascarada. (pausa longa). Eu falo assim, você perde um pouco aquela vontade, que eu tinha lá no início, hoje ela já é menor. (Patrícia)

Posição que é reforçada por Cecília ao afirmar “Porque você não pode agir contra a lei, não tem como, nada funciona. A lei para a educação nossa, não é para a qualidade, é para você ir lá, cumprir seu trabalho, receber seu salário e ir embora. E não é”. (Cecília)

Ninguém nega que cabe ao diretor de escola, junto com a equipe diretiva, propiciar meios e garantir que tudo na escola concorra para que os que nela atuam possam fazer cumprir a finalidade da Educação, isto é, que possam promover uma educação de melhor qualidade social, promovendo no aluno qualidades culturais, comportamentais e sociopolíticas que permitam que ele se organize em sua vida particular. Para isso o diretor não está só, como já salientamos no decorrer desse trabalho, mas deve contar com a equipe diretiva e com os colegiados existentes na escola. A Resolução chama à responsabilidade o diretor, mas vimos que os princípios democráticos dão a ele o dever de agir colegiadamente.

Segue a esse compromisso do diretor de escola um rol de competências gerais que passam pela promoção de valores e princípios democráticos e participativos, pela implantação da política educacional da Secretaria, pela inserção de ações coletivas para a implantação das ações e pela implementação do processo de gestão transparente. Para isso, tanto o diretor de escola como sua equipe diretiva, precisam conhecer o papel e a função social da escola, os princípios e diretrizes das políticas educacionais e os princípios legais e normativos do sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

Percebe-se que não é uma tarefa fácil a da equipe escolar. Só para se ter uma ideia, nos últimos três mandatos de governo, dois de Geraldo Alckmin (2011-2014 e 2015-2018) e um de João Doria (2019-2022), tivemos seis Secretários da Educação, cada um buscando imprimir sua marca, propondo seus planos, mas nenhuma política pública educacional única e a longo prazo que olhe o Estado como um todo e com suas particularidades. Somos orientados por planos flutuantes de governo,

A nossa Gestão Pública, ela tinha que conversar mais nesse sentido. Infraestrutura. Passa por tudo isso, infraestrutura, sistema de saúde, como está sendo assistido na área da saúde, como está sendo assistido na área da Assistência Social. Fortalecer os sistemas, a área da saúde, para que possa ter uma parte ali, um setor ali, que trabalha com isso. (Carla)

Na fala de Carla ecoam vozes de muitos educadores que, cientes de seu papel, ficam angustiados com as dificuldades que encontram em cumpri-lo bem.

O segundo princípio aponta para a dimensão democrática e participativa. Aqui se indica como o diretor deve agir para que os ideais democráticos e participativos façam-se presentes no dia a dia da escola, por isso diz que o

[...] Diretor deve expressar-se por meio de práticas que considerem as relações entre a escola e a sociedade em geral, a comunidade local, a sua função social e os espaços de atuação, visando à elaboração coletiva e à implementação da proposta pedagógica da escola, considerando as diferenças individuais, sociais e culturais e promovendo a participação dos estudantes, educadores, colegiados e comunidade na vida escolar. (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo)

Como já observamos, está não é uma tarefa fácil dos atores escolares. E digo atores escolares porque é preciso dar crédito a todos os envolvidos na escola. As ações, por mais simples que pareçam – o cuidar dos alunos nos corredores e pátio das escolas ou a merenda escolar –, precisam ser pensadas e realizadas por profissionais cientes de seus papéis.

Por várias vezes apontei, pelas vozes das colaboradoras, ações que exemplificam a dimensão democrática e participativa da gestão. Ouvimos Carla falar de sua fragilidade, de Alvina extrapolar os muros da escola e, junto com Pedro, dialogar com os professores sobre a municipalização, no CEFAM, construir coletivamente a matriz extracurricular, realizar ATPCs formativas e conselhos participativos, de seu posicionamento junto a professores que impediam a construção coletiva dos saberes dos alunos.

Ouvimos Cecília dizer que sempre teve ao seu lado pessoas capazes e que é necessário que o diretor reconheça as habilidades próprias de cada um para que o todo seja bem-feito, Eliane refletindo e construindo sua gestão em parceria com o Conselho de Escola e sob os exemplos de seus antigos diretores. Patrícia, com larga experiência nos mais variados campos da educação, sempre usando o pronome no coletivo e deixando claro que o trabalho educacional é sempre fruto do todo. Valéria, que embora seja a mais nova na função, não percebe outro caminho se não o de caminhar junto com a equipe escolar e a sua comunidade.

Percebo e entendo que, nessas experiências todas, o envolver a comunidade não é uma tarefa simples, hoje, diante dos horários e dias de trabalho que as pessoas estão sujeitas, dificilmente se consegue juntar um grupo de pais e professores, com disposição e tempo para atuar na escola. Essa indisposição já se apresenta complicada no início de ano letivo quando precisamos montar a APM e o Conselho de Escola, imagine uma participação democrática que vá além desses dois órgãos? Muito embora passei metade do ano de 2022 com o firme propósito de montar um “Clube de Pais” e, embora muito incipiente, já colhi frutos e tenho promessas de continuarmos em 2023.

Há ainda muitas outras possibilidades de ações que a escola pode realizar, propiciando a participação e a colegialidade. Entre elas está a de promover a participação de toda a comunidade, liderar a criação de redes de comunicação interna e externa, compreender as diversidades existentes na escola e considerá-las em suas ações escolares, fazer funcionar os órgãos colegiados, manter viva a rede protetiva, estar aberto à diversidade do uso dos espaços para fins pedagógicos e estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade escolar. Aqui também segue um rol de conhecimentos que o diretor e equipe escolar precisam dominar para que possam dar conta das competências acima.

O Planejamento Estratégico é o terceiro princípio tratado pelo Anexo da Res SE 56/2016 e vem assim descrito: “O exercício profissional do Diretor de Escola deve mobilizar metodologias e instrumentos de gestão e planejamento que, considerando as diretrizes da política educacional da SEE-SP e o contexto de sua atuação, permitam que a proposta pedagógica seja implementada.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo). Nele são elencadas competências que envolvem os saberes pedagógicos, as metodologias de ensino e “[...] os instrumentos de gestão e planejamento [...]” que colaboram para a implantação da política educacional do Estado.

Assim, fica claro que o papel que o Estado espera que o diretor de escola desempenhe é o de garantir que as políticas públicas educacionais sejam reproduzidas na escola como pensadas pelos órgãos centrais. Para tal, cabe ao diretor de escola a elaboração coletiva da proposta pedagógica da escola e seu plano de gestão, usando dos diagnósticos das avaliações externas para a tomada de decisões. Cabe-lhe, ainda, a garantia de que o proposto no plano de gestão se concretize, a coordenação e a execução dos projetos escolares, o gerenciamento de projetos de inovação e a utilização das tecnologias para auxiliá-lo. Tudo isso o diretor pode e deve fazer, cabe, no entanto, perguntar se fará sozinho ou em parceria com os demais atores escolares, ainda, se fará tendo como pressuposto a autonomia da escola ou em atendimento ao Estado.

Dentre todos os princípios e/ou dimensões elencadas pelas Resoluções que tratam do perfil e do papel do diretor de escola, entendo que o princípio que trata do Planejamento seja o que mais evidencia o valor dos saberes adquiridos ao longo de nossa constituição profissional. Carla é clara ao dizer que

O CEFAM, a universidade, me deram base de saberes. A gente tem que tomar muito cuidado na hora que fala isso, porque, para não dar impressão de que a gente, eu estou tratando a teoria como sendo algo de segundo plano. Não é! Os saberes são tão importantes quanto a questão da prática, porque são os saberes que conduzem a gente. Há saberes que nos são cobrados que não são nossos. A prestação de contas, menino,

não é nossa! Todo o processo de prestação de contas, desde lá, “Ah, onde vamos gastar o dinheiro?”, “Vamos planejar.” “Vamos fazer as pesquisas agora.” Isso é da APM. O diretor assume isso, mas isso não é nosso. A gente só tinha que ser, como já falei, fiscalizador, acompanhar e tudo o mais. (Carla)

E Eliane completa

Eu acho, que toda a informação que nós temos, da nossa carreira profissional, é importante. A Secretaria da Educação oferece também cursos importantes, os cursos à distância, via EFAPE, que também são importantes, né. Às vezes você fica 8 horas convocado, mas muita coisa foi importante. (Eliane)

Finalmente o Anexo traz como último princípio o “Foco em qualidade e em resultados.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo). Nesse princípio o diretor de escola é chamado a “[...] assegurar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e as aprendizagens previstas no Currículo do Estado de São Paulo, considerando os indicadores e resultados de diferentes modalidades e processos de avaliação.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo). Quando o trabalho é conjunto e colaborativo os resultados surgem, “Na época eu era a diretora e a Mônica vice-diretora, então a gente fez. Não foi só meu o trabalho, foi o trabalho com os professores que rendeu muito (ênfase). Até o índice do Saresp subiu no outro ano, porque os alunos... é, se sentiam parte da escola”, como nos aponta Patrícia.

Percebamos que entre os princípios não aparecem a autonomia e nem a liberdade de gestão, o que evidencia o já mencionado acima, isto é, que os últimos planos de governo para a educação e, em especial o do governo João Dória, consolidam a inserção das ideias neoliberais. Isso nos faz recordar o que Paro (2010b) nos alertou quando o diretor de escola e sua equipe adotam a “Administração Escolar empresarial capitalista” (PARO, 2010a, p. 230), o que os conduzem a ser “[...] mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder [...]” (p. 776).

Em contrapartida, se diretor e equipe adotarem “uma Administração Escolar transformadora” (PARO, 2010a, p. 230), podem, em conjunto, encontrarem espaços de autonomia e liberdade de gestão, mesmo à contramão do legalismo estatal.

A primeira forma de administrar é mais cômoda e gera menos dor de cabeça e, como já nos alertaram vários dos autores que aqui tratamos, entre eles o próprio Paro (2010a, 2010b e 2016) e Almeida (2022), teremos alunos passivos, acríticos e cidadãos que irão reproduzir os mandos do Estado. Mas se nossa opção for pela gestão transformadora, nossos alunos serão críticos, transformadores e cidadãos responsáveis com o social e a com a ética.

A última parte do Anexo apresenta as dimensões de atuação do diretor de escola. Cabe ressaltar que as dimensões já foram mais de seis⁴⁰, que na Res SE 90/2009 são agrupadas em número de cinco, na Res SE 52/2013 aparecem apenas quatro e, agora, na Res SE 56/2016, as dimensões gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem e gestão democrática e participativa foram tratadas como compromisso do diretor de escola, permanecendo como dimensões apenas três: a gestão pedagógica, a gestão de processos administrativos e a gestão de pessoas e equipes. Cada qual é apresentada com a competência exigida do diretor de escola e o campo que deve atuar.

Assim, a gestão pedagógica requer do diretor de escola que lide com o trabalho pedagógico e assegure a aprendizagem dos seus alunos. Cabendo-lhe para isso coordenar todo o processo que envolve o pedagógico e os projetos e planos de ação, “Da aula não preparada. De não seguir aquele currículo proposto. De deixar o aluno ali, muito à vontade.” (Patrícia), evidentemente que deve fazê-lo em parceria com o coordenador pedagógico. Assim, espera-se que o diretor de escola tenha a capacidade de, com base no diagnóstico da escola e nos objetivos educacionais da SEDUC, coordenar o planejamento escolar, que lidere a elaboração e faça valer os Planos de Ações “[...] em consonância com os princípios, as diretrizes e as normas educacionais da SEE-SP, do Currículo e da proposta pedagógica [...]” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo).

Compõe ainda a gestão pedagógica a “Coordenação, orientação e monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. [...]” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo) e, para tal, o diretor de escola deve ser capaz de

- Coordenar o acompanhamento e avaliação da progressão das aprendizagens, assegurando o processo de recuperação contínua.
- Coordenar a organização de condições didáticas favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes: gestão dos tempos, dos espaços e dos recursos.
- Liderar e monitorar os processos de ensino e aprendizagem, de acompanhamento, de avaliação e de intervenção pedagógica.
- Coordenar processos, acompanhamento, observação, registro e devolutivas relativas ao processo da gestão pedagógica e de sala de aula.
- Coordenar e orientar a equipe para o acompanhamento do processo de ensino, de aprendizagem e de seus resultados. (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo)

Os afazeres pedagógicos não são poucos e nem simples como já salientou Alvina, e se tornam ainda mais trabalhosos quando a escola é grande, como é o caso da EE Fernando Costa,

⁴⁰ A publicação **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa**. Coordenada pela Unicef, PNUD, Inep-MEC, trabalha com a ideia de sete dimensões assim distribuídas: 1. Ambiente educativo, 2. Prática pedagógica, 3. Avaliação, 4. Gestão escolar democrática, 5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, 6. Ambiente físico escolar, 7. Acesso, permanência e sucesso na escola.

o “IE”, lá “Tudo que você pensar, também na parte pedagógica, análise de Saresp, por exemplo. Porque, quando tinha Saresp, tinha provas, que eram 12 salas fazendo prova, eram 14 salas fazendo prova. Às vezes, o tamanho de uma escola, que tem um diretor hoje.” (Patrícia). Se o diretor não contar com uma equipe coesa e comprometida, todo o trabalho, quer pedagógico ou administrativo, ficará comprometido e será insano.

E para dar conta de tais afazeres lhe é cobrado que conheça as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento e as abordagens sobre os processos de ensino e aprendizagem. Que possua referencial teórico-prático de monitoramento, observação e gestão de sala de aula e de como intervir no seu processo pedagógico, com estratégias de apoio. Que entenda os fundamentos e a metodologia de avaliação, com seus processos, estratégias e instrumentos, assim, como conheça as matrizes da Avaliação em Processo e do SARESP, sendo capaz de analisar seus resultados.

Antes de passar para a segunda dimensão gostaria de chamar a atenção para o quanto o Estado deixa claro que a ação do diretor está em fazer valer os Planos do Estado. Em nenhum momento, até agora, se falou em estar atento e ou adequar-se às necessidades da comunidade, de seus valores, princípios e/ou coisa parecida. Entendo que as escolas estaduais fazem parte de um sistema, que precisam seguir uma diretriz norteadora, até para que não se caia no risco de cada diretor agir ao seu bel-prazer. Porém, essas diretrizes não podem engessar o trabalho da escola, antes, precisam reforçá-lo e dar-lhe condições para que atenda ao pedagógico sem perder de vista o social e o contexto no qual que a escola está inserida.

A segunda dimensão apresentada pela Res SE 56/2016 é a da Gestão de processos administrativos. Nela cabe ao diretor de escola “Colocar a administração da escola a serviço da aprendizagem dos alunos.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56/2016, Anexo) e para tal, compete-lhe, em parceria com o vice-diretor, a GOE e o pessoal da secretaria da escola, gerenciar a organização e o funcionamento da escola, promovendo a realização dos serviços, acompanhando e garantindo a regularização da vida funcional dos servidores, a vida escolar dos alunos, a documentação escolar e os registros, respeitando e acatando prazos e fluxos na expedição de documentos, além, de coordenar a elaboração e a homologação do Regimento Escolar, estando atentos às suas revisões, quando necessárias.

A parte administrativa é delicada e requer do diretor e da equipe diretamente ligada a ele alguns cuidados, pois cuida-se de vidas profissionais, de pagamento, registros que, se não forem bem-feitos, podem comprometer o futuro de pessoas. Mas vejo que a fragilidade do conhecimento dos diretores nessa dimensão permanece a mesma de quando ingressei.

A parte administrativa, então, de secretaria, eu não sabia nada, João! Eu não sabia nada. Nada, nada, nada. Pagamentos, de funcionários. Como que funcionava né, e, até hoje, tem coisas que, se eu tiver que fazer, eu vou ter que sentar e estudar para fazer, porque a gente não sabe fazer essa parte né. [...] E a gente tem que pelo menos entender um pouco para acompanhar o funcionário que está fazendo, né? O GOE por exemplo, o que ele está fazendo, né? Porque tem escolas que nem GOE tem. [...] . A parte de prestação de contas, meu Deus, do céu, até hoje é uma coisa que a gente enrosca, que é difícil fazer, não é fácil, não é nada fácil. (Carla)

Percebo a preocupação de Carla, porque ela entende a responsabilidade que esse serviço representa e os diretores de escola não recebem preparo e orientações suficientes para acompanhar esse trabalho administrativo. Claro que temos quem faça na escola, mas, mesmo assim

A gente tem que saber. Tem que acompanhar mais diretamente, com o professor. Hoje em dia está difícil e o administrativo toma bastante tempo, porque tem muita coisa burocrática. Às vezes a gente tem um monte de questionário para responder. E as vezes tem questionários que você começa a responder e não consegue terminar, porque o próprio sistema, no qual ele está inserido, ou não funciona adequadamente, acaba que não dá tempo. (Eliane)

Que o administrativo toma muito de nosso tempo, isso é fato. Que entendo a fala de Alvina quando diz que optamos pelo administrativo porque o pedagógico é mais trabalhoso, também é fato. Mas precisamos encontrar um meio-termo onde seremos capazes de cumprir nosso papel em parceria com os demais atores. Tanto o administrativo quanto o pedagógico têm sua importância na escola e precisam andar alinhados para que as coisas fluam com tranquilidade e transparência.

Para isso a equipe escolar precisa conhecer os fundamentos e o funcionamento do sistema escolar, conhecer os procedimentos de elaboração da vida funcional, dos alunos e de seus registros, saber a rotina básica para a expedição de documentos, ter conhecimento das normas de arquivamento e guarda da documentação escolar e de como elaborar um Regimento Escolar. Ainda, precisa entender de processos de gestão de serviços, de materiais e de patrimônio e, também, sobre as formas e meios de contratação de serviços, aquisição, registro e reposição de matérias e de patrimônio.

A gestão de processos administrativos requer, do diretor e equipe, capacidades como as de:

- Garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.
- Elaborar um plano de contratação e de gerenciamento de serviços.
- Elaborar plano de aquisição e de registro e controle de consumo de materiais.
- Elaborar plano para patrimoniar, para a manutenção, a preservação, descarte e baixa de patrimônio.

– Engajar a comunidade escolar na economia de materiais e preservação do patrimônio. (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo)

Na gestão administrativa ainda lhes cabe: zelar pelos recursos financeiros, desde a elaboração do Plano Financeiro, do recebimento das verbas, controle de gastos de acordo com as necessidades da escola e do rol de uso delas, pagamento e recebimento das mercadorias e prestação de contas.

E essa questão de material. Também dá muito trabalho. Do cuidado com o patrimônio, da parte do servível, é muito burocrático. Eu acho que isso também consome bastante. Porque, se eu não tive no curso de pedagogia, da minha formação, contabilidade. É lógico que eu vou ter dúvidas. Então eu acho que toda a Diretoria de Ensino tinha que ter um contador, que a gente pudesse acessar. Que fosse uma pessoa acessível, para tirar as dúvidas. Porque dá exoneração, né? Você cometeu um erro financeiro. Mas quem dá suporte para nós? (Eliane)

Porém, e apesar das trabalhosas implicações, concordo com Alvina quando afirma que a escola, com seu diretor e APM, são os mais indicados para cuidar das verbas e atender as necessidades da escola

Então. ... A gente, na APEOESP mesmo, a gente falava: “Olha, por mais que haja alguns diretores que possam abusar, se mandar o dinheiro para a escola, a maioria dos diretores vai aproveitar muito mais. Vai encontrar o que a escola realmente precisa, e não ficar recebendo coisa que nunca pediu”. E até que aconteceu realmente. E a gente falava disso, oh (estalar de dedos), lá nos anos 70. Foi uma luta nossa e, até que isso aconteceu. E, creio que tem dado resultado, eu tenho visto as escolas por aí muito bonitinhas, muito arrumadinhas, porque tem o dinheiro para fazer, basta ter um bom gerente. (Alvina)

Cabe-nos ainda a incumbência de gestar o transporte escolar e a merenda. O diretor de escola precisa ter a capacidade de garantir, dimensionar, acompanhar, organizar, articular e verificar a qualidade de todo o processo da merenda escolar e do transporte de alunos. “Então, lá eu aprendi a fazer compra para a merenda, porque ela foi muito parceira. Então, é assim. Tudo eu tinha ela do meu lado fazendo tudo para mim, e me mostrando o que era, o que não era e logo eu vim embora também, e era primário ..., era criança.” (Cecília). Nesse quesito Cecília teve uma experiência quando assumiu o cargo de diretora de escola em São Paulo, que nós da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente não temos, porque nossa merenda é terceirizada.

Finalmente a Res SE 56/2016 traz a Gestão de pessoas e equipes, que, no meu entender, não é a mais simples delas. A Resolução apresenta essa dimensão subdividida em três partes: a liderança e comunicação, a avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional e a coordenação do quadro de pessoal e vida funcional. Em cada um desses subitens apresenta

a capacidade esperada do diretor de escola e os conhecimentos que ele precisa ter para dar conta de desempenhar suas funções. Nessa gestão, o parceiro direto do diretor é o vice.

E, assim, de toda essa experiência, e respondendo sua indagação sobre “o papel do diretor de escola pública”, eu acho que sempre procurei instruir funcionários e professores para que entendessem, exatamente, o sentido de ser um servidor público. Nós somos pagos pela população para prestar um serviço, e ele tem que ser bom. Isso é que é serviço público. Serviço para a população. (Alvina)

Esta percepção é fundamental e Carla também alertou sobre isso, “somos servidores públicos”. Cecília é firme ao dizer que

A escola, João, isso eu sempre falei para os professores, a escola não faz favor para ninguém. Na verdade, nós é que somos os fregueses, eles não são nossos fregueses. Nós estamos indo lá, eles estão atendendo a gente, não são nossos fregueses. O pai faz o favor para nós colocando o filho aqui. Nós temos que agradecer, porque o nosso aluno dá o pão para nós. Se eu não tivesse aquela salinha pequenininha, eu não seria diretora lá, eu seria diretora no Mirela. Eu jamais teria sido uma diretora razoável com uma escola com mais de mil alunos. (Cecília)

E Valéria completa entendendo que

Temos os desafios do dia a dia, né. Falo que para o diretor, você olhar um todo, para um todo, não é fácil. Você saber que, você tem um grupo de profissionais, de professores, que você tem famílias dos seus alunos, né, que tem alunos, que tem uma coordenação pedagógica, que tem funcionários, que tem um todo, não é fácil, é desafiador. (Valéria)

De fato, um desafio. Somos servidores públicos e, como todo profissional, precisamos ser respeitados no nosso ofício. Mas, precisamos entender que a escola não é para nós, é para o aluno e o nosso trabalho é fazer do espaço escolar local salutar de se estar, estudar e trabalhar.

Quanto à liderança e comunicação, o diretor de escola precisa ser capaz de mobilizar a equipe e as pessoas num trabalho integrado para atingirem o planejado; promover a organização, favorecendo a comunicação, o engajamento profissional, o relacionamento interpessoal e a socialização de experiências; promover práticas de liderança partilhada com responsabilidades, saber comunicar-se bem e de forma apropriada, estar aberto ao diálogo e criar ambiente propício à recepção de novas ideias, implementando-as. Para isso precisa ter conhecimentos sobre “[...] Princípios, abordagens, métodos, processos e ferramentas de liderança e comunicação; ” e sobre “Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI) aplicadas à educação.” (SÃO PAULO, Res. SE nº 56, de 14/10/2016, Anexo).

Para dar conta da avaliação de desempenho precisa, junto com o vice e o coordenador pedagógico, saber coordenar a avaliação de desempenho, promover e implantar o plano de formação em serviço da unidade escolar que atua, e incentivar o surgimento de competências e

aprimoramento profissional da equipe escolar. Isso exige que o diretor de escola saiba dos princípios e processos de avaliação de desempenho e de gestão de competência, que conheça a função do estágio probatório no Estado, que conheça cada matriz de competências das funções existentes na escola e que saiba dos princípios, métodos e referencial teórico-prático da formação em serviço e da (auto)avaliação.

Quanto à Coordenação do quadro de pessoal e vida escolar, a Resolução traz como demanda para o diretor:

Capacidade de:

- Gerenciar o quadro (e atribuição) de pessoal, considerando as necessidades de atendimento às diferentes demandas da escola.
- Gerenciar, no âmbito da escola, os processos de evolução funcional.

Conhecimento de:

- Quadro de cargos e funções, categorias funcionais e suas respectivas atribuições.
- Legislação de pessoal, direitos, deveres e proibições.

É possível perceber, sem muito esforço, que a filosofia que embasa toda a Res SE 56/2016 é a neoliberal, seu gerencialismo e a performatividade. Assim, termos como “garantir”, “gerenciar”, “promover”, “implementar”, estão muito presentes nas ações e deveres do diretor de escola. Seu papel evidente não é o de refletir e intermediar entre o legal proposto e o necessário para a comunidade e alunado da escola.

Antes de conduzir às considerações finais desse capítulo trago algumas considerações sobre o governo de João Doria (2019-2022) que teve como Secretário da Educação Rossieli Soares, por entender que nele se consolidam, na educação, os ideais neoliberais iniciados com Rose Neubauer (1995-2002).

O Plano Estratégico proposto pelo governo João Doria estava alicerçado sob três desafios: melhorar a qualidade da aprendizagem, otimizar a gestão de pessoas e modernizar a gestão da rede de ensino, que, como veremos, atende perfeitamente às premissas neoliberais. O Plano foi sintetizado sob a forma de um “Mapa Estratégico” (Anexo II).

Para alcançar os desafios propostos o Plano propõe três grandes projetos, um para cada desafio: o Projeto ligado a aprendizagem, outro relacionado às pessoas e um ligado à gestão. Chamo a atenção apenas no item “Novo Modelo de Gestão e *Compliance*”, pois aqui está claramente a marca neoliberal impressa à gestão educacional e que, no meu entender, aproxima significativamente a gestão escolar à gestão empresarial. O que retrocede o pensamento educacional a discussões realizadas antes de 1960 e, ignora o que se pensou na década de 1960, especialmente com Teixeira (1961, 1968) e Ribeiro (1968), e o que se construiu posteriormente.

O Mapa Estratégico apresentado por Doria no início de seu governo sintetiza seu Plano Estratégico para a Educação. Outros elementos poderiam ser abordados nele, mas como meu objetivo aqui é investigar como o Estado, através de suas leis e normas, tem pensado o perfil do diretor de escola, e como esse tem se constituído a partir dessas, detenho-me no apresentado.

O governo João Doria encerrou um ciclo de 28 anos de governos do PSDB. A esse respeito o jornal “A Folha de São Paulo”, no caderno Cotidiano – B1, do dia 27 de dezembro de 2022, traz na primeira página desse caderno a matéria “Após 28 anos de PSDB, SP ainda tem baixos resultados educacionais”. Nessa reportagem, Palhares e Saldaña (2022) apontam vários problemas que se mantêm na rede, apesar dos 28 anos de constância de trabalho do PSDB.

A reflexão assinada por Palhares e Saldaña (2022) é bastante pertinente. Iniciam apontando que, apesar de estarem há quase três décadas no governo do Estado e, assim tendo constância no trabalho com tempo suficiente para desenvolver “[...] uma política educacional de longo prazo [...]”, o PSDB não conseguiu fazer “[...] com que as escolas públicas paulistas alcançassem a qualidade esperada [...]” (Palhares e Saldaña, 2022, Folha de São Paulo).

O PSDB deixa como saldo, segundo Palhares e Saldaña (2022), “[...] baixos índices de alunos com aprendizado adequado; não valorização dos professores; poucos recursos destinados à educação; falta de articulação entre Estado e municípios.” (Folha de São Paulo). A única política duradoura foi a da bonificação por resultados, bônus, apesar de não ter provocado os efeitos esperados.

Os atores da reportagem também apontam que já estamos há nove anos sem concursos públicos e, apesar disso, o governo João Doria apostou no aumento da carga horária dos professores ativos. Eles acrescentam que o Estado ainda falha muito no cumprir a finalidade da escola, isso é, garantir a aprendizagem de seus alunos, embora tenha conseguido manter significativo índice de permanência de alunos nas escolas - uma média de 86,5%, quando a média nacional é de 69,4%.

Analisando os dados do SAEB, Palhares e Saldaña (2022) apontam que “[...] somente 7% dos alunos do ensino médio terminam a etapa com aprendizado considerado adequado em matemática” (Folha de São Paulo) perdendo para o Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e Ceará. Em Língua Portuguesa, embora o resultado alcance o índice de 39%, ainda permanece abaixo do Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul.

Quando analisam os resultados do SARESP-2021, Palhares e Saldaña (2022), dizem que os resultados são desastrosos. “[...] 96,6% dos alunos terminaram a escola sem ter aprendido sequer como resolver uma equação de primeiro grau” (Folha de São Paulo).

Entendemos que a pandemia do COVID 19 não justifica essa vergonha. Os alunos passam, no mínimo, nove anos cursando o Ensino Fundamental e mais três cursando o Ensino Médio, dois anos de pandemia não justificam tamanha displicência educacional.

Os autores da reportagem destacam que, embora estejamos falando do Estado que possui a maior rede educacional do país, cerca de 3,3 milhões de alunos matriculados em mais de 5.200 escolas, esse também é o Estado mais rico da União, gastou em 2021 o equivalente a R\$ 269,95 por aluno, incluindo salários, merenda e transporte, o que o coloca como o “[...] 20º pior resultado do país, segundo valores informados pelos estados ao Tesouro Nacional e colhidos pela área técnica do MPC-SP⁴¹” (Palhares e Saldaña, 2022, Folha de São Paulo).

Não bastasse o já apontado, Palhares e Saldaña (2022) ainda afirmam que “[...] o estado apresenta média de alunos por sala maior que as nacionais no Ensino Fundamental e no Médio. Também enfrenta problemas históricos de falta de professores de determinadas disciplinas e de infraestrutura escolar.” (Folha de São Paulo).

Os autores ressaltam que o governo Doria aprovou, no início de 2022, um novo Plano de Carreira, com aumento de 73% no piso salarial da categoria, embora tenha passado anos sem reajustes. Os autores não mencionam, no entanto, que os professores deixam de receber salários e passam a receber subsídios e que não há a garantia deste permanecer quando esses se aposentarem.

A partir disso sou levado a concluir que, no balanço final do governo PSDB em relação à educação do Estado de São Paulo, resulta uma dívida que se acumula há décadas e que, embora tenha permanecido por 28 anos no comando do Estado e da Educação, os resultados ainda são negativos pelos vários motivos já mencionados.

Lembro, ainda, que estamos tratando de uma gestão democrática e participativa e essa exige, como afirma Paro (2016), diálogo. Pois,

[...] enquanto a prática autoritária pode orientar-se pela coerção, à prática democrática só resta guiar-se pela persuasão. A prática política coercitiva tem um elemento de força que é a certeza de sua realização: diante do elemento coercitivo, ao coagido só resta obedecer. Esse elemento de certeza não existe no caso da prática persuasiva, dialógica. (PARO, 2016, p. 31)

O problema que vejo, e já apontei em outros momentos desse trabalho, são as condições que são dadas para escola e como elas são tratadas pelas políticas públicas educacionais.

⁴¹ MPC-SP – Ministério Público de Contas de São Paulo.

Temos mais de 5,2 mil escolas públicas estaduais no Estado de São Paulo, cada uma delas com uma história, uma comunidade, um alunado, um grupo de professores e funcionários, um diretor com perfil pessoal próprio, uma estrutura física específica, entre tantas outras particularidades. Todos esses elementos são únicos e próprios de cada espaço e tornam as realidades escolares ímpares, no entanto a governança estadual as trata como iguais, os Planos de governo traçam políticas gerais sem aterem-se às particularidades das escolas ou, ao menos, abrirem espaços para elas.

Não aponte a rotatividade de professores que enfrentamos quase que diariamente nas unidades escolares; também não disse sobre a deficiência das formações aligeiradas oferecidas por universidades/faculdades, formando professores sem os saberes mínimos exigidos para o desempenho de sua função docente; também não mencionei a falta de funcionários, a estrutura da escola, muitas das vezes deteriorada e o desperdício das verbas públicas. Alguém poderia me dizer que isso não representa a regra. Talvez não! Mas um velho ditado diz que “um médico mata uma pessoa, mas um professor mata 30 alunos”, eu diria 45, mas, um professor que seja, que deixe de fazer sua parte por não ter recebido as condições adequadas, já é danoso. Na dimensão de uma escola, o ditado também cabe a seu diretor, o que me faz crer na urgência de se pensar a sua constituição profissional.

Claro que somos a maior rede educacional do país, isso já é sabido há muito. E se o é e sabemos, por que a educação pública estadual de São Paulo ainda é tratada no conjunto e com Planos de Governo e não por uma Política Pública Educacional séria? Há que se ter, pelo menos, dois olhares para a educação, um que olhe as premissas que a constituem e formule ações para que a educação cumpra seu papel social e outro que, visando o primeiro, olhe individualmente para as escolas e busque supri-las dos meios que favoreçam sua caminhada até o cumprimento de seu papel.

A Res SE 56/2016 é densa e pesada? Sem dúvidas. Ela coloca sob responsabilidade do diretor de escola grandes afazeres que passam por quatro princípios orientadores, o do compromisso com a educação de qualidade e equidade para todos, o da gestão democrática e participativa, o do planejamento estratégico e o do foco na qualidade e nos resultados, e por três grandes dimensões, a pedagógica, a administrativa e a de pessoas.

Mas preciso retomar alguns pontos já abordados aqui. O primeiro é sem dúvidas entender que o pedagógico é o coração da escola e que o administrativo deve estar para ele, assim como as pessoas que atuam na escola. Outro ponto que vejo como relevante foi o que nos lembrou Paro (2010b) sobre a “[...] especificidade da administração escolar transformadora.” A administração escolar não pode ser reduzida a

[...] retoques e adaptações [...] à administração empresarial para *adequá-la* às peculiaridades da escola. Contrariamente a essa posição, o que vimos até aqui leva a concluir que a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por *oposição* à administração empresarial capitalista. (PARO, 2010b, p. 228, grifo do autor).

Ao que Abdian (2020) completa, dizendo que “As pesquisas nas perspectivas críticas apresentam subsídios importantes para o desenvolvimento da gestão escolar, porém, têm subestimado a gestão escolar, colocando-a como meio para os efeitos da política.” (ABDIAN, 2020, p. 8).

Assim, embora o perfil apresentado pela Res SE 56/2016 indique ações pertinentes ao papel do diretor de escola, as exigências que decorrem da administração central não possibilitam que essas ações se efetivem por completo. É de conhecimento de todos que o Estado de São Paulo sofre forte influência do neoliberalismo, o que o faz comungar com a “[...] administração empresarial capitalista” (PARO, 2010b, p. 228) e “[...] colocando-a como meio para os efeitos da política.” (ABDIAN, 2020, p. 8).

Assim, os percalços burocráticos são muitos. Propõe-se na matriz curricular Práticas Experimentais, mas a maioria das escolas não possuem laboratórios e, quando o diretor procura meios para adequar os poucos espaços para construí-los, encontra barreiras como a necessidade de laudo técnico de engenheiro civil para trocar azulejos da parede ou para ampliar uma janela e melhorar a ventilação do espaço. Então, o trabalho fica emperrado, truncado, porque depende da vistoria de um engenheiro da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) que autorize. E isso pode demorar anos para se concretizar e o processo ensino e aprendizagem das crianças não pode esperar, ele acontece agora!

O papel do diretor de escola tem sido o de minimizar “incêndios” na escola e cumprir mandos dos órgãos centrais. Tem sido o de procurar alternativas para que o pedagógico aconteça apesar dos contratempos e das dificuldades. Da não possibilidade de se comprar ventiladores para minimizar o calor das salas de aula, da falta de funcionários para orientar os alunos nos pátios durante os horários de intervalo e outros, da instabilidade no recebimento de gêneros alimentícios para garantir merenda de qualidade para os alunos. Da rotatividade de professores que gera a preocupação incessante com o processo de atribuição de aulas durante todo o ano letivo. Da inconstância com os projetos que colaboram com o pedagógico, tal como o PROATEC e o Professor Auxiliar de classe, já apontados por mim. Da carência de uma Proposta Educacional que independa de governos e que não nos deixe na insegurança na troca desses. Como é o caso desse ano de 2023, quando se trocou de governo, trocou-se de partido

político e iniciamos um ano no escuro, sem sabermos o que permanece, o que muda e qual o Plano desse novo governo.

Eu poderia ainda elencar uma série de fatores que dificultam a ação do diretor de escola no desenvolvimento de seu papel e o bom andamento da escola, mas creio que ao longo desse trabalho já o fiz. É nesse contexto que julgo adequado investigar como é que os diretores se constituem profissionalmente como diretores de escola para lidar com os problemas presentes na escola pública e, em conjunto com os seus atores, possibilitar que nela se instale uma cultura escolar que facilite a troca e a construção de saberes.

Não restam dúvidas de que, diante da sociedade que temos – neoliberal, pós pandemia e pós desgoverno –, esta é uma tarefa para “Quixotes”. Sei que há inúmeros entraves pelo caminho, como já apontei, e fico em dúvidas se a melhoria da qualidade do ensino público é desejo do Estado de fato, mas, enquanto “Quixotes” e em companhia de bravos “Sanchos”, somos instigados a sonhar e a empenhar bravas batalhas contra os “Moinhos de Vento”.

5 DIÁLOGOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO DIRETOR DE ESCOLA

“O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele.

*Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e
apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por
excelência, de educadores”.*

(Teresinha Azeredo RIOS)

O trecho em epígrafe faz-me lembrar de Sócrates que, numa frase muito simples expressa uma das maiores verdades da humanidade, qual seja, “Sei que nada sei.” E que Teresinha Rios brilhantemente traduz para “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele.”

O que conhecemos de fato? Esse conhecimento é possível de ser medido? Se sim, qual o tamanho do nosso conhecimento? Seria do tamanho de nossa existência ou de nossas experiências refletidas e vividas? Não faço ideia. No entanto sei que, à medida que aprendo e passo a conhecer algo, meus horizontes alargam-se e as lentes de meus olhos veem mais longe e de forma menos embaçada.

Durante o percurso dessa tese procurei conversar com as colaboradoras dessa pesquisa trazendo para a reflexão seus dizeres e fazeres, sem conseguir apresentar tudo o que me relataram de suas constituições profissional e de vida.

Procurei ao longo das reflexões elaboradas nessa tese, encontrar elementos para responder as questões-problema pensando-as sob três prismas: se o agir do diretor de escola se faz pelo pedagógico ou pelo administrativo; se a constituição do diretor se dá pelos conhecimentos adquiridos nos bancos acadêmicos ou pelos conhecimentos constituídos no cotidiano da escola e, por fim se a ação do diretor é dirigida pela autonomia ou pelo seu ser funcionário público.

Assim, dedico este capítulo à busca de respostas dos questionamentos dessa tese e o faço com o que as diretoras colaboradoras pensam, fizeram e fazem e como essas ações a fazem cada dia mais diretoras de escola. Para tal e segundo a proposta de Souza (2004), realizei a leitura temática e elenquei seis unidades de análise descritivas frutos das falas das colaboradoras e um sétimo item que sintetiza a proposta dessa tese. Em seguida procedi à leitura interpretativa-compreensiva das percepções oferecidas pelas colaboradoras.

Quadro 5: Unidades de Análise Descritivas

ORD	UNIDADE DE ANÁLISE DESCRITIVA
1 -	Por que as colaboradoras escolheram ser diretoras de escola?
2 -	O papel do diretor de escola.
3 -	Administração escolar: entre o pedagógico e o administrativo.
4 -	O diretor entre o legal, o real e a autonomia.
5 -	Dificuldades e as angústias de ser diretor.
6 -	As alegrias de ser diretor.

(Fonte: O autor)

Pretendo com isso entender como as colaboradoras dessa pesquisa se constituíram diretoras de escola a partir de suas caminhadas em busca de seus ideais e desempenho profissional, suas experiências adquiridas nessa trajetória de vida pessoal, familiar, social e outras. Que se fortifica e se fortalece através da reflexão dos saberes acadêmicos constituídos ao longo de suas vidas e que se aprimora com o exercício individual e coletivo do cotidiano da escola, com as políticas educativas e normas estabelecidas e experiências refletidas e compartilhadas.

5.1 Por que as colaboradoras escolheram ser diretoras de escola?

As experiências vividas, os sentidos percebidos e os significados atribuídos as trajetórias trilhadas que levaram as colaboradoras dessa tese a se constituírem diretoras de escola foram diferentes. Suas histórias de vida e a forma como leram as experiências vividas fizeram de cada uma um ser singular.

Alvina disse que a universidade lhe deu a base leitora, o que contribuiu para que compreendesse o que acontecia à sua volta e no mundo. Como professora participou ativamente do movimento sindical de professores e isso serviu de escola para sua vida profissional de professora e, mais tarde, de diretora de escola. Pesou também em sua escolha a sua atuação em sala de aula.

Entendia seu trabalho como significativo e viu na direção a possibilidade de estender a um maior número de pessoas sua visão de escola. “Bom, se eu me tornar diretora, eu posso contribuir mais para a minha visão de escola. Não só na minha sala de aula, mas no conjunto de uma unidade.” (Alvina). Para isso precisava do diploma de Pedagogia. “E o curso universitário, eu posso dizer que o meu curso de letras me deu um bom embasamento. Me deu a capacidade de ler, interpretar, entender o que estava lendo. Diferente da pedagogia, que foi mesmo só para obter o diploma e poder me transformar em diretora.” (Alvina).

Percebo que Alvina não ficou presa ao que o curso universitário lhe ofereceu, mas buscou além e através dos movimentos sindicais encontrou aquilo que lhe faltava para ver e entender a realidade social à sua volta. Desse modo ela supera as lacunas deixadas pela formação pedagógica complementar.

Patrícia também entendeu que poderia estender seus ideais como professora para além da sala de aula se estivesse na direção de escola. Cita que alguns de seus colegas de trabalho não gostavam que ela desse atividades avaliativas na sexta-feira à noite porque os alunos vinham para a escola, “[...] falo que eles estão roubando o tempo do aluno e deixando com que aquele momento, poderia fazer a diferença, na vida dele, lá no futuro.” (Patrícia). Mesmo assim, firme em suas convicções Patrícia continuava a fazer seu papel de professora.

E, na busca de estender esse entusiasmo pela educação para maior número de professores, garantido aos alunos melhor qualidade de ensino, opta por ser diretora de escola. Assim, afirma: “Não, eu quero ser diretora porque eu quero mudar a maneira de tratar os alunos, a maneira como eu vejo os professores, de fazer com que eles realmente trabalhem.” (Patrícia).

Com os exemplos acima entendo a posição de Teixeira (1961) ao afirmar que “A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência” (TEIXEIRA, 1961, s/n). Cada função tem sua especificidade, por isso o desempenho profissional depende também da pessoa, “[...] de quem ele é” (Teixeira 1961), de como se constituiu pessoal e profissionalmente, “[...] dos saberes constituídos na universidade e das condições “sociopolíticoeconômico e cultural” (ABRAHÃO, 2008, p. 173) que as experiências lhe forneceram ao longo de sua vida.

A trajetória de Carla também teve sua peculiaridade. Afirma que não tinha pretensões de ser diretora de escola. Estava em um bom momento, gostando da sala de aula e da escola onde trabalhava. No entanto, fez o concurso, passou e assumiu. “Não era um momento que eu estava chateada, não! Lembro que eu estava bem, mas fui, fui ser diretora. Entrei, ‘arregacei as mangas’ sem saber nada de direção.” (Carla).

Embora os motivos que levaram Carla a escolher a direção de escola não sejam tão evidentes, percebo que suas escolhas e sua trajetória de vida foram marcadas por fortes experiências e significados que a conduziram a isso. A primeira e mais significativa, foi o tempo de estudo no CEFAM. “Gostei muito do CEFAM. Foi o CEFAM que ..., me fez pensar em ser professora.” (Carla).

Foi nessa mesma escola que Carla experimentou uma forma de gestão inovadora para a época, e que recorda como boa prática “Começou lá no CEFAM. No CEFAM a gente tinha

uma diretora muito boa, naquela época era coordenadora, a coordenadora do CEFAM era muito boa. Era Dona Alvina, e ... ela já falava de questões como gestão democrática, fazia reunião com os alunos, eu era aluna na época.” (Carla). É certo que já tínhamos uma nova Constituição Federal que propunha a gestão democrática das escolas. A LDB/1996 acabara de ser promulgada e Alvina vinha de uma prática política sindical que a ajudava a pensar e agir de “[...] forma democrática e participativa.” como proposto por Libâneo (2015).

No entanto, preciso lembrar que as experiências de Carla não param por aí. Após o CEFAM, Carla cursou licenciatura em Letras, fez mestrado e doutorado em educação e, como ela mesma afirma, esses saberes construídos a ajudam muito a pensar a escola e a exercer sua função de diretora, pois lhe dão suporte para entender os saberes que estão presentes na escola e firmar sua caminhada como diretora.

O percurso de Cecília foi diferente. Primeiro porque Cecília havia optado por ser Promotora de Justiça e para isso cursou Direito. Antes mesmo de exercer a carreira jurídica, Cecília experimentou a sala de aula, apaixonou-se e procurou os meios para se firmar nessa nova escolha. Sob a orientação da tia fez Esquema I, adquirindo assim o direito de dar aulas. Fez complementação pedagógica e depois licenciou-se em Letras. Trabalhou no magistério por muito tempo, até que esse, por força da CF/1988 e da reorganização da educação proposta por Rose Neubauer (1995-2002), fechou, o que a levou a trabalhar no CEFAM.

Durante esse percurso o Estado de São Paulo abre concurso para diretor de escola, Cecília, incentivada pelos colegas e vendo a oportunidade de se manter no magistério, pois já se ventilava o fechamento do CEFAM, inscreveu-se, fez as provas e foi aprovada. “A Helena⁴² me ligou lá na escola, num dia de ATPC, você me avisou. E, aí, veio aquela bomba, né: ‘O que que eu faço? Vou ou não vou?’ E fui embora para São Paulo ser diretora, em janeiro de 2003.” (Cecília).

Noto que Cecília, como boa parte dos diretores de escola, iniciou sua trajetória como diretora de escola com os saberes de sala de aula, com o curso de complementação pedagógica e com os conhecimentos que adquiriu estudando para o concurso, não tinha experiência na gestão, apenas a de professora. Percebo que o que motivou Cecília à direção de escola foi o perigo eminente de se ver fora da educação. Nesse sentido entendo a afirmação de Cecília quando diz que quem a constituiu diretora de escola foram os alunos.

Eu não sabia! Eu falo: “Tudo o que eu sou, e o que eu passei, foi às custas dos alunos.”
Foram eles que me ensinaram. Na verdade, foram eles. Não foi é ..., lei. Não foi regra

⁴² Helena Carolina era, na época, a Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

colocada na escola que me ensinou. Foram eles, porque eu fui me adequando às regras, me adequando às leis, cumprindo por conta deles. Olha que ..., é, eu fui muito feliz, todo tempo. Todo tempo. Até aposentar. (Cecília)

No excerto acima duas falas de Cecília me chamam muita a atenção. A primeira delas quando afirma que “[...] eu fui me adequando as regras, me adequando as leis, cumprindo por conta deles”, a outra quando afirma que “[...] acho que brincava de casinha”. Quem conheceu Cecília como professora em sala de aula e em reunião de ATPC na escola, quem participou com ela de reuniões de diretores de escola na Diretoria de Ensino, entende a expressão de Naide⁴³: “A Cecília é rebelde.” De fato, Cecília não é pessoa de ficar quieta frente ao que entendia como injusto e incoerente com o pedagógico da escola. No entanto, quando afirma que ia se “adequando às regras” e “cumprindo por conta deles”, fico imaginando o quanto Cecília se desfez de si e se refez novamente, num devir constante, para se constituir diretora e fazer da escola o espaço do e para o aluno.

A caminhada de Eliane e de Valéria tiveram suas semelhanças. Eliane fez licenciatura em História e Valéria em Geografia. Ambas estudaram na Unesp, Eliane na cidade de Assis e Valéria em Presidente Prudente. Saíram de junto de seus familiares para iniciarem suas vidas profissionais. Fizeram concurso público no Estado de São Paulo, ingressaram em cidades distantes e retornaram para Presidente Prudente depois de alguns anos. Ambas também passaram pela experiência de atuarem como coordenadora pedagógica.

Eliane havia feito CEFAM, mas por força da faculdade teve que se transferir para o magistério regular e assim terminou o ensino médio. Valéria fez a primeira parte de sua formação básica em escola da zona rural e, continuando a morar na zona rural, terminou seus estudos até ingressar na universidade. Ambas fizeram complementação pedagógica posteriormente.

Eliane fez concurso público, passou e ingressou como diretora de escola na Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio. Já Valéria começou a trabalhar em escola PEI como coordenadora e, com a aposentadoria da diretora, passou pelo processo de entrevista interna e assumiu a direção da escola. Percebo pela fala de Eliane que ela entende sua caminhada como algo que faz parte da sua carreira no magistério. Valéria, por sua vez entende essa ascensão profissional como desafios a serem superados. “Não, eu posso outras coisas, eu não quero ficar ali, só de professor, eu posso ter outras oportunidades.” (Valéria)

⁴³ Naide foi Dirigente de Ensino na Região de Presidente Prudente no período de 2008 a 2019, logo após a aposentadoria da Helena Carolina.

Percebo também que todas as diretoras colaboradoras possuem grande ligação com a escola pública. Embora Alvina tenha feito a educação básica em escola confessional, sua formação universitária e sua trajetória profissional se deu em escola pública. Cecília e Patrícia cursaram faculdades particulares, no entanto a formação básica e a atuação profissional se deram em escola pública.

As demais colaboradoras tiveram toda sua vida acadêmica construída essencialmente em escolas públicas e atuaram e atuam no ensino público do Estado de São Paulo. As exceções são Eliane que, concomitantemente atuou na rede privada, e Patrícia que também atuou na rede municipal de ensino.

5.2 O papel do diretor de escola

Revisemos o que já pensamos sobre o papel do diretor de escola. Souza (2006) nos fez recordar que para Arroyo, é papel do diretor de escola superar a possível neutralidade oferecida pela formação acadêmica e pelas leis e atender ao pedagógico. Para isso é necessário que esses profissionais recebam sólida formação na área da gestão e da organização escolar e que sejam capazes de atuar criticamente.

Aprofundando e ampliando essa visão do papel do diretor de escola vimos Paro (2010 e 2016) criticando a educação hierarquizada, conteudista e que não reconhece o aluno como sujeito. O ideal de gestão democrática não se aplica a esse modelo de escola, pois estão perfeitamente ajustadas aos moldes neoliberais e, portanto, “[...] produtoras de bens e serviços.” (PARO, 2016, p. 38). Para essa escola o papel que cabe ao diretor é o de ser o representante do Estado.

Não obstante, Paro (2010a e 2016) oferece pistas sobre o papel do diretor de escola. Recorda que Ribeiro (1968) diferencia o administrador do diretor de escola e diz que a esse último compete a “[...] liderança para a escolha de filosofia e política de ação” (RIBEIRO, 1968, p. 22) da escola, e nessa escolha, entendo que compete ao diretor opor-se à educação produtivista e empresarial, assumindo o que Paro (2010a) denomina de “Administração Escolar transformadora”, que segundo o autor não se trará de uma simples negação da educação empresarial, mas sim de uma oposição a ela. Nesse sentido, o papel que o diretor de escola deve assumir também se opõe ao de mero representante do Estado e passa a ser o papel de crítico-pedagógico, “[...] que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo esse determinado por esses mesmos objetivos.” (PARO, 2010a, p. 230).

Só dessa forma a educação rompe com o “pacto social burguês” dominante e promove a “emancipação social” como apontado por Silva Jr e Ferretti (2004, apud Abdian, 2020) e sonhada por Freire (1975).

Tendo como base o exposto, recorde que Alvina desejou ser diretora porque entendeu ser relevante o papel que desempenhava em sala de aula com os alunos e que, se diretora, poderia atingir maior número de alunos. Assim, inicia a sua constituição profissional com a militância universitária e continua com a atuação sindical. O momento em que assume a direção coincide com o florescimento da ideia de gestão democrática, que aconteceu primeiro através da CF/1988 e mais tarde com a LDB/1996. Alvina de pronto a adota e procura viver na escola o que já tinha como prática de vida, não sem dificuldades. Relata-nos que, ao chegar na EE Tannel Abud encontrou resistência, mas no desenvolver de seu papel, rompeu com as falsas ideias a seu respeito e desenvolveu o trabalho que se propusera a fazer como diretora.

Entendo que Alvina de fato cumpre seu papel de diretora com muita proximidade ao proposto Ribeiro (1968), isto é, assume uma escola e lidera a escolha de sua filosofia e de sua política de ação, trazendo consigo suas experiências de vida acumuladas, assim também fez quando assumiu o CEFAM e imprimiu o diálogo com os alunos e o Conselho participativo.

Faz isso também fazendo o que Arroyo entende ser papel do diretor, assim, rompe com a neutralidade que o colégio religioso lhe ofereceu assumindo a militância e, já como diretora, em dois momentos rompe com o normalmente correto. Primeiro com a professora de Língua Portuguesa que tirava constantes licenças saúde, que por se tratar de uma senhora com idade avançada e com problemas de saúde, extrapola sua governança e chama a filha para conversar e, com a clareza e a firmeza que lhe é própria, explicou o prejuízo pedagógico que as crianças estavam sofrendo em razão da posição tomada pela mãe. O segundo foi com a professora, também de Língua Portuguesa, que tinha maior aptidão para vendas do que para a sala de aula, por isso faltava constantemente na escola para ir fazer compras em São Paulo e abastecer sua loja. Aqui também Alvina atuou com uma fala direta e clara mostrando-lhe que devia fazer o que gostava e ser feliz e deixasse as aulas para quem pudesse se dedicar a elas. Entendo ser essa opção política pelo pedagógico que Arroyo (1979) nos chama a atenção, agir de forma limpa, clara, honesta e convicta sempre que o pedagógico correr o risco de não ser a primeira escolha.

Semelhante posição assumem as demais colaboradoras. Assume Cecília quando, mesmo agindo contrariamente à legislação, compra pratos de louça e talheres de metal para seus alunos não praticar “infidelidade normativa” (Lima, 2011), mas fidelidade à dignidade de seus alunos.

Age igualmente em prol do pedagógico a Carla quando se posiciona contrariamente às políticas públicas que não fixam o professor na escola com condições ideais de trabalho. Também quando diz que a lei deve ser o parâmetro para todos igualmente, para que não haja, dentro de um mesmo sistema educacional, escolas agindo diferentemente.

Uma coisa que eu acho muito estranha é uma escola ser de um jeito, outra escola ser do outro, sendo que a gente faz parte do sistema. Sabe essa duplicidade no ensino público, na escola pública, eu acho isso um absurdo. Não só uma sendo regular e a outra PEI, não é só isso. Eu acho até de orientação. Tem escolas que fazem determinadas coisas, as outras escolas fazem... Ah! tem autonomia. Gente, mas a autonomia, confundem autonomia. Eu acho que a gente tem que ter uma mesma orientação, e essa mesma orientação tem que ser dada porque existe uma mesma legislação. (Carla)

Se pertencemos ao mesmo sistema educacional não cabe diretores agindo de forma diferente da estabelecida. Carla acredita que as orientações precisam ser únicas e seguidas por todos. Lembra também da autonomia e de como as pessoas a interpreta erroneamente. Dourado (2013) recordou-nos da relatividade da autonomia das escolas na criação de canais democráticos, porém, sabemos que por mais que as legislações falem da autonomia das escolas (CF/1988, LDB/1996, PNE/2014-2024, PEE/2016-2026), esta sempre estará sujeita às leis e normas. Não cabe ao diretor agir ao seu bel prazer.

Superar a neutralidade da lei é, também, romper com o formalismo das reuniões presenciais e realizá-las de forma remota, mas com qualidade e produtividade como Eliane fez quando percebeu durante a pandemia COVID 19 que tinha maior quórum nas reuniões *on line* que nas presenciais e por isso as mantém mesmo agora. É Valéria agindo e atuando de forma colegiada, se fazendo presente com sua equipe de trabalho, apoiando e caminhando junto com eles, mesmo sob o alerta de Lima (2014) de que hoje a tendência neoliberal é ver a gestão democrática como uma “[...] preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas”.

Entendo que essas são ações que exemplificam a forma como as colaboradoras dessa pesquisa percebem e vivem seu papel de diretoras de escola. Não diria que chegamos ao estágio de oposição à “administração empresarial” proposta por Paro (2010a e 2016), nem que já rompemos o “pacto social burguês” apontado por Silva Jr e Ferretti (2004, apud Abdian, 2020). Mas abrimos fissuras nas estruturas montadas pelo aparelho dominante do Estado e raios de luzes passam a iluminar a educação.

A exemplo de Alvina que, na companhia de Pedro, organiza uma reunião com os professores do ensino fundamental - anos iniciais, cujas escolas iriam passar pela municipalização em virtude da reorganização iniciada por Rose Neubauer (1995-2002), e aplacam os ânimos desses que se viram na instabilidade diante das mudanças propostas. Assim,

Alvina e Pedro extrapolam os muros da escola e fazem reunião com os professores da rede estadual para orientá-los, agem social e politicamente e vão além do que legalmente seria seu papel como diretores.

É Cecília, com sua rebeldia, que teimou por décadas em fazer “leituras atravessadas” da legislação em benefício de seus alunos. Que, quando em reunião com uma das representantes da Secretaria Municipal de Educação que deixa transparecer que alunos da escola particular tem melhor aprendizagem. Cecília, destemidamente assume uma posição política e defende a educação pública, indo contra o “pacto social burguês” lembrado por Abdian (2020), e questiona a fala da representante da Secretaria que classifica os alunos das escolas privadas como melhores e mais capazes que os da escola pública.

E essa Marli falou: “Mas eles são da particular, né?” Eu virei e falei assim para ela, nem sabia quem era a mulher: “Mas porque fica essa coisa feia de aluno da particular aprende. Todos eles aprendem.” Todo mundo aprende. O aluno pobrezinho que vai na pública e o riquinho que vai na particular, eles têm um pouco mais de coisa em casa, mas a escola pode ter essas coisas para dar a eles. (Cecília)

Cecília ainda procura fazer da escola onde atuou por cerca de 19 anos um lugar alegre e prazeroso de se estar e estudar.

Também os exemplos de diretores que guardamos em nossas memórias colaboram na constituição de nosso papel e fazem parte de nossa constituição profissional e de nosso agir cotidiano como educador. Recordamos “Como elas se comportam. Como elas agem. Lembro que a dona Dalva, ela ficava no portão esperando os alunos. Podia estar chovendo. Então, eu já comecei a ver algumas coisas. Ia vendo o jeitinho dela para resolver as coisas.” (Eliane).

Mas o papel do diretor de escola também é fazer cumprir a lei e tornar o espaço público o lugar de todos, indistintamente. “Mas eu penso que o papel do Diretor de Escola Pública é garantir o cumprimento da lei, assegurar que a educação pública e gratuita chegue a todos que dela precisam. Garantir o acesso e, o mais difícil, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.” (Eliane).

Acredito que aqui esteja a definição mais significativa do papel do diretor de escola. Ele tem papel administrativos – “garantir o cumprimento da lei” – e igualmente pedagógico e político – “assegurar que a educação pública e gratuita chegue a todos que dela precisam” –, ainda nos lembra que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, “garantir o acesso [...], a permanência e o sucesso dos estudantes”. Com outras palavras Eliane traduz com sabedoria e propriedade a fala de Paro (2010a, p. 230) quanto diz que o diretor deve assumir um papel “[...] que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das

amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo esse determinado por esses mesmos objetivos.” (PARO, 2010a, p. 230).

O papel do diretor de escola é também olhar os valores escondidos das “camadas dominadas da população” mais pobre e discriminada da sociedade e fazer surgir o humano, como Patrícia que acolhe os alunos da escola Marechal de Ar, onde substituiu a direção por um ano e meio. Alunos que eram reconhecidos na Diretoria de Ensino e entre os diretores como rebeldes, depredadores, vândalos e de difícil acesso, e faz com que sejam vistos para além dos jargões sociais. Ela os colocou no palco do auditório da Diretoria de Ensino e esses demonstram suas habilidades na música instrumental, quebrando o preconceito rançoso do espírito pseudo burguês que nos habitava.

É visível nos olhos de Valéria a satisfação de hoje ver a escola onde atua reconhecida pelo trabalho social que realiza com sua comunidade. Uma escola que ela mesma afirmou não querer ir trabalhar e que hoje é orgulho da comunidade ao seu entorno e da diretoria de ensino e isso graças ao ritmo imposto pela antiga diretora e que Valéria deu continuidade e implementou com sua forma de gestar democrática e sem abrir “exceções”, e assim garantindo a todos iguais condições de trabalho. “Hoje o papel do diretor é justamente esse, promover o protagonismo, fazer com que esses alunos sejam, também, protagonistas da sua história, que possam ter voz, ter vez. Eu acho que o nosso papel é este.” (Valéria).

Assim concluo que é papel do diretor administrar o espaço escolar de modo a garantir que as normas e leis sejam cumpridas em conformidade com a realidade da escola e como garantia de que o pedagógico aconteça. Mas é igualmente promover e incentivar a continuidade dos estudos de seus professores, encontrar espaços de discussão e reflexão para enraizar a cultura escolar e motivar reflexões que façam com que professores e demais servidores percebam a importância e o valor de seus afazeres na construção política, ética e cidadã de nossos jovens.

A necessidade de consolidar os estudos para promover uma prática democrática, participativa e crítica ficou evidenciada nas experiências trazidas pelas colaboradoras dessa pesquisa. Vimos Alvina que, ao ouvir o conselho das freiras do colégio onde fizera toda sua formação básica, decidiu que “poderia ser inocente, mas não ingênua” e, então, buscou meios para se informar e se formar. Participou intensamente da vida estudantil e mais tarde do movimento sindical, debruçou-se sobre os livros e consolidou sua formação acadêmica e, assim, moldou seu papel de diretora de escola voltada para um trabalho democrático, participativo e de emancipação do ser humano.

Com semelhante intensão Cecília fez letras e complementação pedagógica e percebeu seu papel de diretora de escola como aquele que propicia condições de bem-estar, de conforto, mas também de empoderamento quando promove aos seus alunos condições semelhantes aos alunos de escolas particulares. Carla, por sua vez, após concluir os estudos no CEFAM, fez Letras e aprimorou-se com o Mestrado e com o Doutorado, o que tem lhe dado base de sustentação em suas atividades administrativas e pedagógicas, desempenhando papel democrático e participativo como aprendera ao longo de suas experiências acadêmicas.

Também Eliane, após experimentar a gestão na escola que atuava como professora e sob a inspiração de sua ex-diretora, decidiu buscar novas experiências e desenvolve seu papel de forma participativa, responsável e em parceria com a comunidade escolar. Patrícia e Valéria igualmente buscaram seus meios de extrapolar a sala de aula e se firmarem na direção escolar, aproveitando as experiências e as oportunidades, mas igualmente buscando conhecimentos. Patrícia levada pelas experiências diversas de gestão e Valéria seguindo o exemplo de sua ex-diretora.

5.3 Administração escolar: entre o pedagógico e o administrativo

Recordo quatro posições muito similares que tratamos nesse trabalho e que julgo importantes para essa reflexão.

A primeira delas é a posição de Maia (2008) que separa a administração da escola privada da administração da escola pública. A primeira, diz ela, é pensada dentro da lógica do mercado educacional e por isso administrada nos moldes da administração empresarial. A segunda, tem por finalidade o educar e por isso sua lógica é a do direito à educação, assim, não pode ser pensada com os parâmetros da administração capitalista, visto ser a educação um direito social e com propósitos de formar cidadãos críticos. Nessa tese trabalhamos essencialmente com a escola pública, portanto pensamos sua administração a partir do direito social à educação e com a finalidade de formar cidadãos.

Em uma linha muito próxima a de Maia (2008), vimos que Paro (2010a) descreve dois caminhos possíveis de administração escolar. Um que visa a manutenção do que é apresentado pela classe dominante e Estado burguês e o outro que busca sua transformação com olhar apurado para as necessidades da classe trabalhadora. Afirma que, o diretor que optar pela administração escolar transformadora deve se colocar em oposição à administração escolar empresarial capitalista e assumir um papel que tem como prática o atendimento das necessidades das camadas menos privilegiadas da sociedade, isto é, da classe trabalhadora. Não

entendo que seja uma questão de optar por um ou outro lado, mas sim uma posição política social que se assume.

Também caminha por essa lógica Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) e Libâneo (2015) quando definem e assumem a gestão democrática-participativa como aquela em que a equipe escolar tem clareza das condições sociais, políticas, culturais, econômicas e pedagógicas da escola e age nessa direção.

Por fim, Abdian (2020) refletindo sobre o cotidiano da escola, diz que a administração da educação se posiciona entre dois paradigmas, o da posição empresarial e o da posição da especificidade da escola. Cabe ao administrador olhar para a diversidade da escola é entendê-la nas suas “realidades multipolarizadas e multidimensionais” (ABDIAN, 2020, p. 4) é, portanto, olhar para uma escola em movimento constante. Por isso, continua a autora, a gestão não é algo que já esteja dado, mas sim algo em constante construção, ela é processo.

Entender a administração escolar dentro das dimensões trazidas por esses autores não é algo fácil e que faça parte das reflexões do dia a dia de nós diretores, principalmente quando estamos envolvidos nos afazeres administrativos-pedagógicos e sem uma cultura escolar enraizada.

Muitos diretores reclamavam que a maior parte do tempo da gente era para atender legislação, e a escola ficava. Era sempre um dilema para o diretor. Tinha que escolher entre ser o cumpridor de legislação e ficar preocupado, ocupado com isso, ou assumir o pedagógico. Como o pedagógico sempre foi mais difícil, mais trabalhoso, muitos diretores preferiam se esconder, vamos dizer, entre aspas “se esconder”, nesse fato de que a legislação, a burocracia sempre exigia muito tempo, e largava lá, o professor, cada um fazendo o que quisesse. (Alvina)

Assinar documentos, organizar a vida escolar e prover a escola são tarefas que, embora importantes, requerem menores esforços do diretor, mas ocupam o nosso tempo, por isso, optar por atuar no administrativo da escola pode ser mais fácil do que atuar no pedagógico, que requer maior planejamento, estudo reflexivo e trato para conquistar os professores e demais atores escolares.

Por outro lado, o modo como a administração central dispõe as atividades escolares, quer administrativas quer pedagógicas, emperra o trabalho da equipe gestora da escola, porque ela ordena os afazeres da escola e de sua equipe nos moldes de uma empresa.

Antes, as ATPCs eram coletivas, você trabalhava com os professores da casa. Eram poucas, mas se tinha o coletivo. Hoje as ATPC são concentradas por área. Foi legal? Foi. Mas você também perdeu o todo, porque antes, era ano todo que a gente conseguia trocar algumas ideias ou ouvir o grupo. Agora estão divididos nesses três momentos e, esse ano, nem esses três momentos eu tenho mais na escola. Então, é

muito difícil estar acompanhando de perto o pedagógico. A gente acaba deixando os coordenadores mais com esse pedagógico, e ouvindo os coordenadores. (Eliane)

Acontece que, desde que as ATPCs passaram a fazer parte da jornada do professor, presou-se pelo momento coletivo, geralmente no final de tarde, quando se conseguia reunir o maior número de professores na escola e fazer o trabalho coletivo. Entendo que houve muitas críticas ao trabalho que se desenvolvia na escola durante esse período, porém, era o momento em que os professores se reuniam para trabalhar, refletir e estudar. Acontece, porém, que durante o governo João Doria (2019-2022), passamos pela reorganização da Secretaria da Educação e as ATPCs foram separadas por área. Além disso, o papel principal das discussões e da realização das ATPCs não é o da escola, mas se divide entre escola, CMSP e o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino.

Percebo que as escolas públicas estão sendo olhadas de forma semelhantes às escolas privadas e medidas na mesma lógica de mercado anunciada por Maia (2008) e, gradativamente perdendo sua essência de garantir o direito a educação para todos.

Com isso a autonomia da escola, que já é por natureza relativa, vai se esvaindo e a ação pedagógica da equipe gestora vai se moldando ao de administrador empresarial gerencialista nos moldes definidos por Paro (2010a). Assim, não cabe ao diretor e sua equipe escolher a forma como quer atuar na administração da escola como apontou o autor, essa é dada e a nós só resta nos moldarmos, como observa Eliane ao dizer: “[...], o meu trabalho, hoje em dia, tem sido muito mais com os coordenadores, em relação ao pedagógico e diretamente com o professor. Mas, eu penso que isso é por conta do formato que está, né?” (Eliane). Não existe mais o espaço para se juntar o coletivo da escola, refletir juntos, buscar soluções, pensar projetos. O ensino vem pronto, sintetizado em fascículos bimestrais e orientados coletivamente pelo CMSP, sem a previsão do olhar específico para as necessidades da comunidade escolar.

Essa realidade não é percebida só pela Eliane.

Sempre tem coisa que você pensa no que você poderia ter feito melhor. Só que o atropelo do dia a dia, acaba deixando você a não fazer certas coisas. Dá uma atenção maior em sala de aula, coisa que a gente não consegue. E assim, esse ano eu entrei umas três vezes para dar aula, porque não tinha professor, mas eu não consegui assistir nenhuma aula de professor. Então, são coisas que precisamos também, estar acompanhando e, que parece, que esse novo secretário quer de nós, agora: diretor mais focado no pedagógico, ouvi em uma entrevista dele [Feder, Secretário da Educação], do que no burocrático. Essas prestações de conta insanas, né? Acaba com a gente. Fiquei o recesso inteiro mexendo com prestação de contas e a primeira semana mexendo com prestação de contas. (Patrícia)

A fala de Patrícia reflete a angústia de muitos diretores de escola. Os afazeres do dia a dia da escola absorvem o tempo do diretor e, embora isto possa estar relacionado à forma como

o diretor administra a escola centralizando em si as decisões, também está relacionado às competências que cabem ao diretor, como vimos ao refletir as legislações que traçam seu perfil e define suas obrigações. A Secretaria da Educação, sob o comando do Secretário Feder (2023-até o presente), nos cobra o trabalho pedagógico, mas não percebe os problemas que o emperra, como bem salientou Patrícia.

Fica evidente, a partir das falas das colaboradoras, a preocupação dicotômica entre o agir administrativo e o agir pedagógico. Alvina percebe que muitos de nós diretores se deixa levar pelo administrativo porque o pedagógico exige maior empenho de convencimento e de argumentação. Mas também percebo diretores que entendem o valor do pedagógico na escola e que buscam encontrar tempo para ele em meio às multiplicidades de afazeres administrativo, como é o caso da própria Alvina, de Carla e de Eliane.

Ainda ressalto, a partir das falas das colaboradoras, a preocupação gerada com as prestações de conta das verbas encaminhadas para a escola. E, o problema não está em receber a verba e administrá-la, mas na burocracia que é gerada em torno dela, isto é, a necessidade de três orçamentos, o detalhamento das notas fiscais, a implantação na SED de todos os itens que foram comprados e fechamento do balanço anual, sempre com a pressão das possíveis auditorias da Secretaria da Fazenda.

Administrar, sem dúvidas, é uma arte. Nesse sentido retomo Abdian (2020) e afirmo que, nós diretores precisamos entender o momento histórico social e suas “multipolarizadas e multidimensionais” formas de ser e agir. Entender que a gestão não está pronta, mas em constante movimento, que precisamos entender e atender as especificidades da cultura escolar e, como salienta Paro (2010a), em oposição a gestão empresarial capitalista.

Mas como fazer isso se até o pouco de autonomia que tínhamos nos é retirada quando nos reduzem o espaço de discussão pedagógica, limitando nosso olhar multipolarizado e multidimensional para a escola? É inaceitável que um diretor de escola deixe seus afazeres e entre em sala para dar aulas porque não tem professor substituto e o 100% de aulas previstas precisam ser garantidas.

Esta é, sem dúvida alguma, uma das reflexões de significativa importância que essa tese nos traz, pensar a administração escolar e o papel que o diretor de escola deve assumir nesta, frente aos diferentes momentos histórico sociais, seus enraizamentos sociopolíticos e econômicos e sobre os meios, igualmente sociopolíticos, econômicos e culturais que nos constitui como pessoas e profissionais diretores, para encontrarmos caminhos viáveis, e em constante movimento de oposição.

A administração capitalista, afirma Paro (2010a), é uma possibilidade administrativa, mas optar por ela é manter o *status quo* e não atender a classe trabalhadora, por isso, o diretor que pretende se opor ao preestabelecido e à ideologia dominante, deve optar pela administração transformadora que ouve e busca atender a voz do trabalhador, que pode e deve ser exercida de forma “democrática-participativa”, como proposto por Libâneo; Oliveira; Toschi (2012). Lembrando, ainda, que o diretor precisa olhar para o interior da escola que atua e perceber sua “multipolaridade e multidimensionalidade” (Abdian, 2020) fazendo da gestão algo vivo e em processo que busca responder ao presente histórico para formar cidadão para o hoje e para o amanhã.

5.4 O diretor entre o legal, o real e a autonomia

Dando continuidade à linha de pensamento proposta no capítulo anterior, esbarramos com o cerceamento da autonomia das escolas e o imperativo da legalidade, frente a realidade do cotidiano da escola. Recordamos com Dourado (2013) que a autonomia da escola e da equipe gestora é sempre relativa, pois a escola pública está sujeita a um sistema de ensino e as regulamentações que ele propõe.

Observando o roteiro de entrevista, Alvina se pergunta:

O que será que é o legal e o real? Quem faz as leis da educação? E, às vezes, a legislação impede, emperra o trabalho. E a gente sempre criticava. Ela é feita por quem trabalha no gabinete e está longe da sala de aula há muito tempo. Porque eu acho que a escola é uma instituição muito dinâmica. Ela acompanha as mudanças da sociedade, quero dizer, as mudanças da sociedade refletem lá dentro. E ela ..., e muitas vezes essa legislação não acompanha ... e atrapalha mesmo. (Alvina)

A fala de Alvina reflete questionamentos realizados por diversos diretores quando transitam pelos corredores da Diretoria de Ensino ou quando em reuniões de trabalho. Aqueles que fazem as leis conhecem a dinâmica e o chão da escola? Ainda, as leis atendem aos filhos da classe trabalhadora que constituem a maioria absoluta dos jovens que frequentam as escolas públicas? E aqui parece estar o centro da crítica levantada por Alvina. A escola pública tem por obrigação e princípio atender os filhos da classe trabalhadora (Paro, 2010a) e ela é uma instituição viva e dinâmica e por isso a sua gestão precisa acompanhar esse dinamismo (Abdian, 2020). O contrário disso emperra o trabalho pedagógico e administrativo da escola, como afirma Alvina. Eu até entendo que o administrativo precisa de maior regularização porque cuida da vida profissional e estudantil de professores, funcionários e alunos, e isso tem consequências futuras se não for bem ordenado.

Tem certas coisas, João, que a gente não pode tomar decisão porque a gente pensa de uma forma, pensa de outra forma. A gente tem que tomar decisão porque está na legislação. Posso até não gostar, mas não está na legislação? Então, tem que fazer, não tem jeito. A gente pode questionar, não estou dizendo que a gente tem que ficar calado, ser só uma vaquinha de presépio, não é isso. (Carla)

Carla tem razão, somos diretores de escola e nosso papel é administrar bem a escola onde atuamos em busca de responder aos anseios da comunidade que nos confia a educação de seus filhos. Não nos cabe a ilegalidade, por isso, cumprir a legislação vigente é nosso dever de ofício. Cabe-nos, no máximo, ler a legislação com o olhar para a realidade da escola onde atuamos.

Já tivemos oportunidade de refletir que o administrativo precisa estar a favor do pedagógico. Manter o espaço do refeitório sombrio e inóspito, como o que Cecília encontrou na escola onde atuou como diretora, não é um problema apenas da gestão administrativa, mas é também da gestão pedagógica. Dar dignidade e conforto ao aluno é tanto legal como real e moral, afinal Almeida (2022) não nos lembrou que trabalhamos com o humano, com pessoas?

Mas este trabalho não é algo fácil, ele requer alguns ajustes legais, algumas “infidelidades normativas” (Lima, 2011) o que nos leva a assumirmos uma posição política e a “[...] escolher entre ser o cumpridor de legislação e ficar preocupado, ocupado com isso, ou assumir o pedagógico.” (Alvina).

Vejamos o exemplo de Carla que confronta o legal com a realidade das escolas

Isso é um pouco de ..., é gestão. Por exemplo, a legislação que a gente tem sobre aquelas horas que os professores antes podiam cumprir em casa e agora vão cumprir na escola. Tem escola que não tem nem espaço, João, para esses professores ficarem. Eles vão ficar onde? Não tem sala (ênfase), para eles prepararem suas aulas, fazer suas reuniões, isso é problema de gestão. Não estou dizendo gestão do diretor, mas gestão dessa Secretaria da Educação, Gestão Pública. (Carla)

Carla se refere as Atividade Pedagógicas Diversificadas (APD), antes chamadas de Aulas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL). Estas horas fazem parte da jornada do professor e destinam-se a correção de material escolar e elaboração de aulas. O professor podia livremente escolher onde cumprir suas horas. Com a mudança proposta pelo governo Doria (2019-2022), essas horas precisam ser cumpridas na escola e o diretor deve fazer e garantir o cumprimento do horário do professor e disponibilizar espaço para que ele trabalhe.

Na indignação de Carla percebemos a falta de planejamento do Estado que baixa Resoluções e normativas sem se preocupar se existe as condições mínimas para que estas sejam cumpridas. É o típico caso do legal emperrando o real como apontou Alvina e vice-versa. Mas não podemos nos esquecer que uma das pilastras do neoliberalismo é justamente ter o

trabalhador à sua mão e controlar sua produção. Eu até quero entender que alguns professores possuem dificuldades para preparar suas aulas e ou que na correria do dia a dia deixam de fazê-lo, mas se é para ajudar e garantir qualidade na sala de aula, então vamos fazer de forma correta.

Também o professor e funcionários precisam saber que a direção não tem autonomia acima da lei. Carla nos lembra que ela existe para uniformizar e regularizar as ações dentro de um sistema e no interior das unidades escolares.

Tem momentos que a gente tem que falar: “olha, assim dentro da legislação está correto”, “assim dentro da legislação não está correto”, e, “e isso não é porque eu estou falando, é porque está escrito e aqui nós todos somos servidores públicos”, nós estamos zelando por essa legislação, por esse cumprimento das coisas. (Carla)

E completa afirmando que “Não é fazer o que quer, a gente tem uma legislação bastante democrática no nosso país. É só a gente entender essa legislação. Nós somos setores públicos, e fazer isso acontecer.” (Carla). Não há como discordar da posição de Carla quando pensamos no controle de frequência dos atores escolares, quando pensamos na responsabilidade de estar na escola e cumprir a função que escolhemos desempenhar. Somos um sistema e ele precisa caminhar com certa ordem e homogeneidade. Por isso, Eliane afirma

Eu procuro utilizar o legal como base para minha atuação no real. Nem sempre concordamos com as resoluções/legislações que são impostas por cada governo que entra. Muitas das cobranças que recebemos, são ajustadas para não causarem impactos negativos, sempre levando em consideração o que é ético. (Eliane)

Agir no real tendo por base o legal, penso ser a chave para as ações dos que possuem cargo de liderança na Educação. E Patrícia completa dizendo que “[...] a gente sempre tem que fazer dentro da legalidade. Eu nunca impus nada para o professor, mas a gente tenta convencer ele falando o que realmente a legislação determina.” (Patrícia).

Seguindo o exemplo de sua antecessora, Valéria afirma

Aqui eu tive uma experiência de trabalho, enquanto vice-diretora, com uma diretora muito ligada (ênfase) na legislação. Muito sábia (ênfase) na legislação, assim oh! (gesto com a mão fechada como se batesse na mesa). Que me ensinou muito, porque, ela sempre me ensinou, colocou isso: ‘Não podemos trabalhar com jeitinho, a gente tem que trabalhar dentro da legalidade.’ Por quê? Vai ser exigido do diretor o quê? Dentro da legalidade. (Valéria)

Para que haja equilíbrio e para que ninguém se sinta prejudicado ou privilegiado, Valéria descarta a possibilidade do famoso “jeitinho”. Entendo que isso oferece maior segurança à administração e aos atores escolares, pois sabem que a regra é cumprida para todos, sem distinção ou privilégios. “Então, o que nós fizermos ... que não for ... dentro da lei, nós seremos cobrados por isso, então eu procuro, sempre, trabalhar dentro da lei.” (Valéria).

A posição adotada por Valéria e, também seguida por Eliane e Carla, pode ser confundida com autoritarismos quando o que a precede é uma prática menos comprometida, de acomodação e de não enfrentamento. Carla diz que

“[...] não conheço outros setores, mas eu acredito que nem outros setores a gente pode fazer o que quer e falar que isso aí é democracia ou é autonomia. Autonomia é. É muito importante as pessoas terem autonomia, mas a gente tem que seguir uma legislação e, a nossa legislação é da educação pública. (Carla)

A autonomia é relativa, já sabemos. E a democracia, como nos demonstrou Souza (2006) não é atender a maioria, mas sim atender a todos, inclusive as minorias. Ao que Dourado (2023) complementa que ela é um ato político que se aprende de forma processual e com o coletivo da escola. Assim, nenhum de nós temos autonomia para fazermos o que bem quisermos, muito menos enquanto funcionários públicos e a democracia não implica atender necessidades e privilégios de um ou de um grupo, mas agir, mediante diálogo e participação de todos, na imparcialidade da lei.

Posição cruel a da equipe gestora e a do diretor em particular. Os que estão à frente da administração escolar e que respondem por ela precisam entender o limiar entre a legalidade e a autonomia. Ter autonomia pedagógica para atender seus alunos na diversidade e nas necessidades que apresentam é uma coisa. Agir na ilegalidade em benefício de si ou de outros, é algo bem diferente e nada desejável.

Mas eu quero lembrar uma coisa (pausa), você também já foi, é a diferença entre você ser supervisor e você ser diretor. Como diretor você tem mais autonomia, é mais vivo. Você está trabalhando com um aluno, parece que sua cabeça fica mais aberta, sabe o que está acontecendo no mundo ali. Ser supervisor você fica muito focado só naquilo ali, papel e serviço, você é muito burocrático, muito papel, muito detalhe. Na escola é vivo. (Patrícia)

A autonomia dá à equipe diretiva espaço para agir na escola, ela quebra o engessamento provocado pela legalidade e lhe permite olhar o aluno, e os demais atores escolares, de perto e na sua individualidade e necessidade, mas sempre no limite da lei.

Aprendemos com Lima (2011) que podemos cometer “infidelidade normativas” que se dá “como contraponto ao normativismo burocrático” (p. 70) e por isso seria melhor chamar de “[...] *fidelidade* dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias.” (LIMA, 2011, p. 70, *itálico do autor*), porque buscam atender ao pedagógico em prol da aprendizagem do aluno. Cumprir a lei para que a unidade das escolas dentro do sistema educacional seja mantida e para que não haja privilégios, é dever dos que atuam na direção da escola.

A fidelidade dos atores pedagógicos tem estreita ligação com a autonomia desses, pois nos leva a perceber o aluno, e demais atores escolares, com olhar diferenciado na busca de encontrar meios para superar os desafios pedagógicos que se apresentam na trajetória desses. “Teve um aluno que perdeu quatro (pausa) pessoas (vítimas do COVID 19) ligadas a ele. Então, você tem que levar isso em consideração.” (Patrícia). O pedagógico tem mais facilidade de enxergar e agir diante de tal fato, o administrativo, nem sempre, porque em alguns casos esbarra na lei.

Ainda assim, cabe a experiência de cada diretor e de sua equipe. Cabe a cada ator escolar conhecer e entender o seu papel na escola e buscar desempenhá-lo da melhor forma possível.

Eu acho que ainda poderia ter feito muito mais. Eu gostei lá, quando eu li: ‘Entre o legal e o real’, eu gostei. porque tudo você esbarra na lei. Então, entre o legal e o real, você tem que ter bom senso. É o bom senso que permeia todas as suas atitudes na escola, tem que ser. Então, tem dia que você se estressa mais, mas, ‘Nossa Senhora!’, mas (Cecília)

“Bom senso”, creio que este é um termo que define bem a relação entre o legal, o real e a autonomia. Toda organização social, por menor que seja e por mais que pareça insignificante é regida por normas, quer escritas e reconhecidas legalmente, quer simplesmente aceitas pela convenção social. Estar dentro de uma dessas convenções é aceitar sua normatização e segui-la, não necessariamente de olhos fechados e sem reflexão crítica, pois, a lei não deve ferir a dignidade humana e privilegiar um ou alguns. Em alguns momentos, no entanto, percebemos que a normativa emperra o cotidiano, ou por atender apenas uma parte da sociedade, ou por não ser suficientemente clara nos seus princípios. Assim, mediante a relativa autonomia que nos cabe, podemos, pelo bom senso, buscar meios de agir em prol do bem comum.

Em síntese vimos que o agir do diretor de escola está balizado na relação entre o legal e o real, cabendo a ele e a sua equipe o discernimento do bom senso. A escola é e está para o aluno e os desvios legais só se justificam para melhor atendê-lo pedagogicamente.

5.5 Dificuldades e angústias de ser diretor

Ao longo de toda essa tese procurei trabalhar a necessidade da escola se fazer presente na comunidade onde está inserida, para com ela refletir seus problemas e os problemas sociopolíticos que os afetam. Vimos que a Constituição Federal de 1988, no Inciso II, do Artigo 14, coloca a necessidade de as comunidades locais participarem na constituição dos colegiados escolares. O PEE (2016) incentivando a ampliação dessa participação, estendendo-o para o

planejamento e aplicação dos recursos escolares, na intenção de maior transparência do trabalho e da gestão democrática.

A Resolução SE 56/2016 que trata do perfil do diretor de escola, segue a mesma linha e cita em vários momentos que o “[...] Diretor deve expressar-se por meio de práticas que considerem as relações entre a escola e a sociedade em geral, a comunidade local, a sua função social e os espaços de atuação, visando à elaboração coletiva e à implementação da proposta pedagógica da escola”.

Ainda recordo que Paro (2010a) chamou nossa atenção dizendo que é inerente à função de toda escola comprometida com o social, atuar na transformação social da comunidade por ela servida. E Almeida (2022) nos alertou que faz parte da agenda neoliberal opor-se ao que é público e que tem relação com a comunidade.

Saliento, da síntese das reflexões acima, a importância que tem o papel do diretor e de sua equipe, para a transformação e o engajamento social de seus alunos e, conseqüentemente, da comunidade à sua volta. Essa importância fica evidente quando ouvimos Alvina dizendo que

Nós recebíamos meninas, por exemplo, que nem levantavam a cabeça. Meninas negras tentando alisar o cabelo. Então, desde ensinar a se assumir, a erguer a cabeça, pensar: eu posso estar aqui, e se entender como uma pessoa, um futuro professor. Era um curso em que, desde o primeiro dia de aula, os alunos sabiam que eles estavam ali para se formar professores. (Alvina)

Percebo na fala de Alvina a importância do olhar do diretor ao perceber as necessidades mais básicas do humano, isto é, o reconhecimento de si. Encontrar caminhos para o sujeito perceber a sua existência e a sua importância pessoal e social. Fazer com que o sujeito recupere sua dignidade humana. Acredito, e minhas experiências profissionais têm me dado motivos para tal, que a pessoa quando se percebe e toma posse de si, tem maior incentivo, inclusive para os estudos.

Entendo que, também para “se formar professor”, melhor, para formar-se em uma profissão qualquer e nela se realizar pessoal e profissionalmente, é preciso primeiro reconhecer-se como sujeito, como ser humano consciente de si e de suas potencialidades.

Mas essa não é uma tarefa que a escola pode e deve assumir como exclusivamente sua. A gestão pública tem papel essencial neste trabalho de transformação

Essa escola aqui também já passou por dificuldades semelhantes àquela⁴⁴. Mas agora esse bairro, os bairros em volta, estão um pouquinho mais estruturados. Isso faz toda a diferença para a educação. A nossa Gestão Pública, ela tinha que conversar mais nesse sentido. Infraestrutura. Passa por tudo isso, infraestrutura, sistema de saúde.

⁴⁴ Carla compara a escola que atua atualmente com a que estava antes de se remover.

Como está sendo assistido na área da saúde? Como está sendo assistido na área da Assistência Social? Fortalecer os sistemas, a área da saúde, para que possa ter uma parte ali, um setor ali, que trabalha com isso. (Carla)

Sem retirar a incumbência própria da escola, Carla chama a atenção para ações que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e com seu reconhecimento como sujeitos e isso, segundo Carla, minimizaria as dificuldades da escola, deixando-a mais focada no que lhe compete. Mas esta é uma ação que depende da gestão pública. É ela que pode unir órgãos como Saúde, Assistência Social e outros que têm por finalidade o bem-estar físico e social das pessoas e em conjunto com a escola somar os valores culturais para a formação integral dos alunos.

Entendo que, tanto a reflexão de Paro (2010a), como a de Almeida (2022), chamam-nos a atenção para o fato de que a equipe diretiva da escola também pode incentivar ações junto com a comunidade e refletir seus problemas para que, assumindo seu papel político, busque sua melhoria junto aos órgãos responsáveis.

E, percebo Carla, hoje diretora de escola e coprodutora desse trabalho, recordando que durante o seu tempo de aluna no CEFAM, “Era Dona Alvina, e ... ela já falava de questões como gestão democrática, fazia reunião com os alunos, eu era aluna na época.” (Carla). A experiência vivenciada na escola pela Carla-aluna, reflete nas ações da Carla-diretora de hoje.

Naquela época eu acho que começou a mudar a questão do Conselho de Classe e Série, ser participativo, então tivemos uma boa explicação da equipe lá, da direção, da Coordenação, sobre isso, porque os alunos viviam participando de tudo. Então, isso é uma questão que, por exemplo, na minha atuação como professor e como diretora, eu sempre valorizo. (Carla)

Há, ainda, outros momentos das falas das colaboradoras dessa tese em que aparece o aluno como o grande protagonista de todo o processo de ensino e aprendizagem e como ator principal da comunidade escolar. Em uma passagem singular, Alvina diz:

Os alunos de uma 5ª série estavam “pintando” lá em cima, né? Eu subi as escadas, brava (tom forte), cheguei, e eles: “A dona Alvina! A dona Alvina” E, *tum* (batendo as palmas da mão), para dentro da sala! Eu disse: “A dona Alvina, o quê?” O moleque virou e disse: “Pintou o cabelo!” Eu achei o máximo, o moleque. Eu vou brigar? (entre risos). Dei risada junto com eles. Então, essas coisas eram boas. (Alvina)

Vejo a ação de Alvina e me pergunto: Quem não fez suas “artes” na escola? Por outro lado, percebo a coragem e a rapidez de pensamento do “moleque” em responder e desmontar a “braveza” da diretora. Eu sei que temos o papel de formadores, mas entendo que esse passa pelo diálogo, por reconhecer e refletir sobre o meu espaço e o espaço do outro. Cidadania se constrói, diz Dourado (2013), não se impõe.

No desempenhar do papel do diretor e de sua equipe, faz parte igualmente pensar no ambiente escolar. Esta é uma questão de construção de cidadania, de atitude política, ética e estética segundo Rios (2002), e por isso faz parte da constituição da pessoa e da aprendizagem do aluno. Quando convivo com o quebrado, o pichado, o sujo, isso começa a se naturalizar no meu dia a dia e não percebo que as coisas podem ser diferentes e que cabe a mim mudar e melhorar. O contrário também é verdadeiro. Manter o ambiente escolar em ordem, limpo e organizado transforma hábitos e forma cidadãos.

Aquele fundo de mato, aquele horror, eu não queria aquilo, queria que os alunos estudassem em um lugar bonito, e eu saía pedindo tudo para a prefeitura e ela me ajudou muito, a limpar a escola. Porque na hora da comida, era um pátio com mesa igual presídio, de concreto, sério, aquela coisa, mesas de concreto, pátio escuro, eu olhava aquilo e falava: “Aí minha Nossa Senhora, que judiação dessas crianças.” Aquele prato de plástico (fala pesada) azul, aquela colher amarela. Eu olhava para eles e falava: “Essa porcaria não vai ficar aqui não, desse jeito não.” (Cecília)

O olhar indignado e a vontade de fazer da escola um espaço alegre e agradável de se estar moveu Cecília e a fez superar barreiras. Recordo que a EE Prof. Joel Antonio de Lima, escola que Cecília trabalhou, saiu da posição de uma escola não grata, para a escola com o melhor desempenho educacional nas avaliações externas da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Esse foi um trabalho de conquista diária de Cecília e sua equipe.

Na fala de Cecília ainda encontramos mais momentos em que ela expressa seu desconforto frente ao que encontra na escola. Recordo sua fala de inconformismo à forma como os alunos se trajavam e se apresentavam na escola. No ímpeto desse seu inconformismo com a situação Cecília vai à sala de aula e fala com os alunos de forma clara e direta e propõe: “Vamos mudar?” Não sei se ela estudou Rios ou Dourado, sei que na sua impetuosidade, assumiu seu papel de diretora e buscou superar uma situação que a perturbava.

Ao fato narrado, Cecília completa:

Então, os meninos foram se sentindo felizes lá dentro da escola. E ... (embarga a voz), eu soube ..., desde o dia em que eu encontrei aquela escola, do jeito que a escola era, que, como eu tinha que escola é lugar de gente feliz (ênfase), em liberdade e com muito respeito, eu lutei para que aquele lugar fosse assim. Que meu aluno fosse a razão de tudo, dentro da escola, de tudo. E foi, eu consegui. Eu dei certo e eles deram certo. (Cecília)

Cecília poderia ter pedido remoção para outra escola, uma que fosse mais bonita, em bairro mais nobre, mas ela “soube” que ali era seu lugar, que era necessário desempenhar ali, naquela escola, com aqueles alunos, o seu papel de diretora de escola. Entra na sala de aula e, despojada de melindres de piedade, fala com seus alunos, é entendida e tem de volta a mesma franqueza na resposta de Alex: “[...] aqui ninguém gosta da gente e nós também não gostamos

de ninguém, não. E só tem nós aqui a tarde. É muito ruim ficar aqui nessa escola a tarde”. Aquela conversa marcou o ponto de virada da história daquela escola e de seus alunos.

Lembro que a escola é espaço vivo. Que nela transitam pessoas, entre elas pré-adolescentes e adolescentes. Que uma vez ou outra precisamos intervir para amenizar discussões, separar brigas, rever as regras construídas coletivamente e assim por diante. Patrícia chamou a atenção a respeito dos “problemas” da escola e diz que, a diferença entre uma escola e outra “[...] é que, às vezes, uma tem um pouco mais, porque tem mais alunos, outra tem menos, porque ou é uma cidade pequena, onde todo mundo se conhece. Mas os problemas são os mesmos. Os problemas de aprendizagem são mesmos.” (Patrícia).

Concordo parcialmente com Patrícia e lembro o que nos disse Carla. Temos uma sociedade muito desigual. Bairros com melhores estruturas de moradia, saneamento, atendimento de saúde, escolas, creches entre outras coisas. Esses bairros tendem a ter uma melhor organização social e familiar, que impactam em melhor educação para as crianças. Essa escola descrita por Carla também terá os problemas que caracterizamos como indisciplina? Sem dúvidas. Mas minha tendência é concordar com Carla, e acreditar, que as escolas localizadas em bairros com melhores estruturas sociopolíticas, de saúde e de cultura, os alunos tendem a apresentar melhores desempenhos educacionais.

Por isso, se não olharmos para as camadas menos favorecidas da sociedade como fez Cecília na EE Prof. Joel, Patrícia na EE Mal. do Ar, e não mudarmos nossos olhares, continuaremos a reproduzir a desigualdade com roupagens camufladas. Preocupa-me a gestão por resultados, lembrada por Corrêa (2017), pois essa tende a gerar uma cultura de exclusão dos alunos que apresentam aprendizagens em ritmos mais lentos. Temos que tomar cuidado para não reproduzirmos apenas o discurso da sociedade dominante e deixarmos de atender aos interesses da classe trabalhadora, como nos alerta Paro (2010a).

Temos os desafios do dia a dia. Falo que, para o diretor, você olhar o todo, para o todo, não é fácil. Você saber que você tem um grupo de profissionais, de professores, que você tem famílias dos seus alunos, que tem alunos, que tem uma coordenação pedagógica, que tem funcionários, que tem um todo, não é fácil, é desafiador. Ainda mais assim, com a desvalorização que nós, dos profissionais, da educação, que nós temos, que já vem há muito tempo, então isso é desafiador mesmo. (Valéria)

Assim Valéria sintetiza e chama para si a responsabilidade de toda a escola. Reconhece o quanto é importante e difícil o papel do diretor. Ele tem sobre si a responsabilidade de toda a escola como vimos ao tratar da Resolução SE 56/2016. Muito embora divida tarefas e atue com a colaboração da equipe gestora, é o diretor de escola que responde pela unidade escolar e

Valéria demonstra isso com muita propriedade ao afirmar que tem famílias, alunos, professores, coordenadores, todos sob sua responsabilidade.

Percebo que Valéria tem procurado assumir o papel que o Estado espera do diretor de escola e, em um único momento expressa sua crítica falando da desvalorização dos profissionais da educação promovida pelo Estado. Quero recordar que ela fez licenciatura em Geografia na Unesp de Presidente Prudente, que tem a fama de ser um curso de formação crítica. Assim, ela conhece os problemas socioeconômicos gerados pelo neoliberalismo e entende o valor do trabalho democrático participativo, mas parece ter optado por chamar sobre si a responsabilidade da escola, atendendo piamente ao que determina a Resolução da Secretaria da Educação que trata sobre o perfil do diretor.

Numa posição quase que oposta à Res. SE 56/2016, temos Cecília que afirma que quem mede as ações dos diretores são os alunos. São eles que dirão se o que estamos fazendo está correto ou não, o “[...] aluno é nossa bússola. Ele que fala o que é que está errado, e você começa a fazer para acertar.” (Cecília). Por isso é preciso acreditar, é preciso dialogar, é preciso discutir caminhos e possibilidades, “E assim, no dia a dia eu procuro, sempre, estar colocando isso para os alunos, para que esse projeto de vida deles, eles têm um projeto de vida, que eles corram atrás desse projeto. E a gente sabe que eles precisam muito de nós, porque muitas vezes é só aqui.” (Valéria).

Concordo com Valéria. Muitas das vezes os alunos só têm a escola para estar e ser. Só na escola encontram quem os ouça. Mas, precisamos nos manter alertas, nosso papel é abrir portas, mostrar caminhos e não induzir passagens. Algumas das reflexões de Valéria, e de Patrícia, preocupam-me, pois percebo nelas tendências a uma “performatividade sem reflexão crítica”, apontada por Corrêa (2017).

Lembrou-nos Almeida (2022) que é papel da escola e dos que a dirigem, quebrar a lógica da pedagogia neoliberal que forma sujeitos “[...] individualistas, competitivos, absolutamente domesticados e obedientes às determinações emanadas de cima, [...]” e formar cidadãos cientes de seu papel transformador.

E assim, olha, a gente tem um poder muito grande na mão (pausa). A vida do aluno passa na mão da escola. Então, você fica vendo umas decisões, umas coisas e fala assim: “Meu Deus! (pausa) Será que a gente está na linha certa? Será que foi correto mesmo fazer dessa maneira?” (pausa) Depois que você encontra alguns alunos que, como se diz, na escola zero na vida dez. Porque a gente tem. Você vê aqueles alunos que te dava maior trabalho, depois se dando super bem na vida. Será que o currículo realmente, ..., aquilo que a gente está fazendo aqui dentro da escola, está sendo o certo? (pausa) (Patrícia)

O questionamento de Patrícia tem razão de ser. Por detrás dessa fala há um questionamento maior: Qual é o papel do diretor de escola, dos atores escolares e da própria escola? Que tipo de cidadão estamos formando e para que mundo? Alvina fez semelhante questionamento quando falou da “*digital literacy*” e da existência de um programa que é capaz de produzir uma redação a partir do comando que lhe é dado. E questiona:

Então, se existe uma máquina que faz uma redação, qual vai ser a função da escola? [...]. Até no CEFAM a gente discutia muito sobre o Ensino Médio, assim, né, preparar o aluno para viver em que mundo? Como vai ser o mundo para ele viver? E hoje isso é uma questão fundamental, porque nós não sabemos. Olha quantas profissões já desapareceram. Faz o quê? Preparar para o trabalho de que jeito? Que trabalho? Então, essa é a minha grande aflição e eu não vejo o Brasil avançando nisso. (Alvina)

Que caminho é preciso tomar para fortalecer o aluno-cidadão que partilha saberes conosco em nossas escolas? Este é o desafio que a educação precisa assumir urgentemente.

O desafio de acreditar que pode melhorar, de acreditar que esses nossos alunos que serão os futuros representantes de um município, de um Estado, de um País, que vai ser melhor, e que eles sejam mesmo, cidadãos conscientes, que sejam jovens autônomos, solidários, competentes, que estejam aí à frente. (Valéria)

Desafio que vai além das indagações de Valéria porque eles não “[...] serão os futuros representantes [...]”, eles já são cidadãos no presente e precisam tomar as rédeas de suas vidas em suas mãos, mostrarem que, embora vivam em bairros periféricos e de alta periculosidade, são capazes de subir no palco e apresentarem seus talentos. São crianças e jovens que perderam seu rumo de existência porque só encontraram portas fechadas.

Mas parece-me que as escolas não estão preparadas para abrir suas portas, que nossos professores e diretores não conseguem dar o salto qualitativo que abre portas. Vejo Alvina preocupada com a formação básica dos professores quando diz:

Quanto às dificuldades na direção... vejo que não são os alunos, não (sorriso). A maior dificuldade sempre foi com os professores, sempre foi. E, sempre fui muito preocupada com o tipo de formação que as pessoas estavam tendo. Porque assim, com muita rapidez, de quando eu me formei, para quando já estava trabalhando, percebi que a formação do professor mudou muito. Talvez, não sei! Não vou dizer assim, muitos cursos foram permitidos, mas não formavam como aquele profissional, como ele devia ser. E, além da formação, muita falta de compromisso, e o pessoal era diferente do pessoal do CEFAM, que eu que escolhia, né, é claro! (Alvina)

Nas narrativas das colaboradoras percebo a indignação de algumas delas quanto a falta de preparo e de compromisso de alguns professores e, então, recordo Teixeira (1961) falando do aumento do número de escolas e da necessidade de mais professores para dar conta de atender a demanda e dizendo que o Estado se viu “[...] forçado a buscar um magistério em

camadas intelectuais mais modestas” (TEIXEIRA, 1961, s/n), resultando em professores com formação fragilizada e sem compromisso profissional, o que prejudicou a qualidade do ensino oferecido. Teixeira (1968) ainda ressalta que “A qualidade, porém, do trabalho tem que ser a de excelência. Isto, repito, só se poderá obter quando preparamos o professor como preparamos os médicos, [...]” (p. 13).

Na fala de Alvina vejo a história se repetindo. Muitos cursos universitários sendo aprovados sem que se preserve a qualidade do ensino oferecido por eles, o que tem como resultado professores com formação fragilizada e sem compromisso político e social com seu trabalho. Isso faz ampliar ainda mais as dificuldades do diretor de escola, pois é seu dever cuidar da formação continuada dos professores sob sua responsabilidade, acompanhar as aulas e orientar seus professores, conforme vimos na Res. SE 56/2016.

Patrícia afirma que aprendeu muito com Julieta, com seus conselhos e exemplos. “Eu aprendi muito (ênfase) com dona Julieta, apesar de ela ter aquele jeito dela difícil, e quando ela fez a entrevista, falou para mim: ‘Você quer ser boa professora, você nunca senta dentro da sala e deixa os alunos à vontade’.” (Patrícia)

Completa a boa formação do professor, o trato que ele tem em sala de aula. Há casos em que se tem excelentes profissionais, com grande bagagem de saberes, mas que lhes faltam a didática, a forma como socializam os saberes em sala de aula e percebem o aluno. “Então, assim, o que faz um bom professor, é o relacionamento dele na sala, é ele entender que se tem aluno, tem aula para ele (ênfase). Se não tem aluno, não tem aula para ele (ênfase).” (Cecília).

Se não houver o encontro professor-aluno e aluno-professor, não haverá diálogo e, sem diálogo em sala de aula, não há socialização de conhecimentos. “E assim, o que é mais difícil é a parte de relacionamento de professor. Professor-aluno, professor-professor. É a parte do relacionamento interpessoal, muito complicado. Bastante!”, concorda Patrícia. De fato, vejo que a maioria dos chamados “problemas” podem ser resolvidos com simples diálogos, com o parar e ouvir as partes.

Por fim, Valéria lembra, muito bem, do papel dos responsáveis pelos alunos na continuidade do trabalho que oferecemos nas escolas.

Mas ainda acha um desafio esse lidar com os familiares, se lidar com os responsáveis pelos nossos alunos, se essa parceria fosse maior a gente ainda conseguiria melhorar os resultados. A gente precisaria mais disso, e a gente investe, a cada ano, a gente coloca nos nossos planos, nos nossos programas de ação, sempre, cada profissional colocar ações relacionadas a isso, para a gente tentar ir melhorando. (Valéria)

Não precisamos de pais alfabetizadores, não é isso que Valéria busca. O que as escolas, com seus educadores, almejam, são pais e responsáveis que valorizem os estudos de seus filhos e propiciem momentos e espaços para que esses continuem em casa.

Salientei no decorrer dessa tese muitas das dificuldades que o diretor de escola encontra ao administrar uma unidade escolar. A primeira e mais pesada é cumprir tudo o que propõe a Res. SE 56/2016 que coloca sob a responsabilidade do diretor uma carga excessiva de responsabilidades. Igualmente é dificultoso fazer da escola um espaço democrático, participativo e de diálogo para o aluno, pois ainda percebo muito do velho costume de se ver a escola como espaço do diretor e de professores, onde os alunos estão para “aprender”.

Não é fácil mudar de paradigma, sair da situação confortável de mando e se colocar em posição de ouvir e interagir. Ainda, não é fácil encontrar espaços onde professores, alunos e gestores sentem, refletem e constroem-se mutuamente.

Estas também são nossas angústias.

Alvina quando avalia o fechamento do CEFAM vai um pouco mais além da estrutura sócio pedagógica. Os alunos do CEFAM recebiam uma bolsa de estudo para se manterem no ensino integral e isso pode ter atraído muitos adolescentes, mas em troca o curso exigia qualidade nos estudos e, a crítica de Alvina aponta que não se levou em consideração os resultados do trabalho ali desenvolvido. Mas, para além dessa preocupação, Alvina fala de sua preocupação a respeito do caminho que nosso país tomará e como pensará a educação

Mas eu vejo que, após esses quatro anos, o desafio está sendo muito grande. É muito grande, muito grande o estrago, e na educação, então, nem se fala. [...]. Foi uma perda em todos os sentidos, e na educação, em quatro anos, cinco ministros, e não existiu um projeto! Eu não sei, mas pelas minhas leituras de jornal, pelo que eu procurei me informar, não encontrei nenhum projeto que tivesse cabeça, que tivesse ..., vamos em frente. A pandemia, pelo amor de Deus, nem internet nas escolas. O coitado do professor teve que “rebolar” sozinho, para dar conta de atender o aluno de forma digital, sem nunca ter feito isso, e que projeto existiu para recuperar os alunos que não tiveram aula, que projeto existiu para botar as crianças e professor em contato? Não tinha como ir para a escola, não é? Fora a fome, mesmo. Foi uma coisa horrível, uma coisa horrível, que agora, para recuperar, não vai ser fácil, não. (Alvina)

Alvina se refere ao último mandato do governo federal (2019-2022) e à falta de uma política nacional de educação séria e consistente. Preocupa-se, pois entende que o desgaste foi grande e que a reconstrução será trabalhosa, além de perdas ocorridas durante o período crítico da pandemia provocada pelo COVID 19, quando escolas, universidades, professores e alunos precisaram se reinventar com os poucos recursos que possuíam.

Nessa mesma linha de preocupação Almeida (2022) relata que, ao participar do XIX ENDIPE, em 2018, disse:

O embate (que travávamos) é contra a destituição do lugar pedagógico da educação, contra o esquecimento da ação docente, desculpa, o enfraquecimento da ação docente cada vez mais desfalcada de uma didática crítica. É contra a substituição da atuação docente por plataformas importadas ou nacionais que eles roubam o lugar do discurso e das práticas didático-pedagógicas. É contra a transformação do aluno em cliente, dos professores em segmentos constantes da planilha de lucros, sempre do lado dos gastos, dos custos. É contra a formação fragmentada e centralizada na competitividade. Contra a mercadorização da Educação. (ALMEIDA, ENDIPE-2022, transcrição minha)

E, trazendo a reflexão para o presente, questiona

Mas, agora, em 2022, o que é que nós temos? O que difere este momento, daquele de 2018, às vésperas do início deste governo terrível? Que nos solapou tudo e mais um pouco nesses últimos quatro anos. Eu entendo que agora nós voltamos a ter horizonte. Eu entendo que agora nós conseguimos vislumbrar um cenário onde a gente possa, de novo, discutir, debater as contradições que nos esperam e sabemos que teremos muitas. Nós sabemos que teremos interlocutores nas várias instâncias de poder. Nós teremos espaço para uma construção coletiva e, também, espaço para as disputas das políticas na educação brasileira. Isso faz a enorme diferença, do meu ponto de vista. (ALMEIDA, ENDIPE-2022, transcrição minha)

As preocupações de Almeida (2022) e Alvina se inter cruzam. Enquanto Alvina expressa sua preocupação com os rumos da educação futura de nosso país, Almeida vislumbra a possibilidade da retomada do diálogo e do debate. “Mar de rosas? Longe disso. Nós sabíamos que havia divergências.”, dizia Almeida (2022) e sabemos que ainda teremos as divergências, mas é certa a possibilidade do diálogo.

Pode-se observar pelo narrado por Alvina que ela passou uma vida em prol da educação. Que lutou, se dedicou e levou, e ainda leva, a sério o que se propôs a fazer. E ao ver o panorama sociopolítico que se desenhou no último governo angustia-se e diz:

Então, essa é a minha grande angústia. Por ter sido uma pessoa que trabalhou na área e que vê que o retrocesso do Brasil foi muito grande. Nem me preocupo com esses testes, Pisa, não sei o quê, é o dia a dia mesmo, eu estou vendo. E tem também essa história da Internet, das mídias, que eu ando vendo como as pessoas estão escrevendo, não vou nem falar do conteúdo (entre risos), porque me arrepiava mais ainda. (Alvina)

A angústia de Alvina é pelo que acontece e acontecerá no interior das salas de aula, no dia a dia da escola e diante do que ela já nos apontou em relação a formação aligeirada dos professores, evolução galopante dos multimeios não acompanhada pela educação, da falta de uma política educacional sólida.

O não acolhimento desse princípio fundamental da qualidade proposto por Beisiegel (1980 e 2005) é para Cecília motivo de frustração.

Frustração, também, é você não conseguir colocar na cabeça de alguns professores, que o aluno é a razão de ser da escola. Tudo é por ele. Tem gente que não aprende, mas se você ficar focado só na frustração da escola, você não trabalha, você acaba que

..., se acaba por causa disso, então tem que deixar para lá essas coisas e “bola pra frente que atrás vem gente”. (Cecília)

Não quero dizer, e entendo que também Cecília não o queria, que trabalhamos na educação só por amor. Estamos e vivemos em um sistema capitalista neoliberal em que somos medidos pelo que produzimos. Um aluno que não se insere no sistema pode prejudicar o todo, principalmente se nossa gestão for direcionada para os resultados e as avaliações externas servirem apenas como instrumentos de ranqueamento de escola e não como instrumentos de apoio pedagógico.

Neste sentido entendo a angústia de Cecília quando afirma não ter conseguido fazer o professor entender que o problema não está no aluno que não se acomoda às regras, mas em nós, sistema de ensino e educadores, que não encontramos os meios para que esse aluno se aproprie dos saberes educacionais sem deixar de ser aquilo que ele é.

Mas, infelizmente “O aluno nem sempre é ouvido. O aluno tem que ser ouvido na escola. [...]. Essas formações hoje. Eles podem muita coisa, podem muitas coisas. Olha o Grêmio! Qual é o papel deles?” (Eliane).

Percebo que as nossas ações geram uma cultura escolar que, segundo Libâneo (2015), afeta tanto professores quanto alunos, e essas nem sempre são apropriadas para o convívio e a aprendizagem do aluno. As experiências e sentidos vividos no interior da escola precisam nos levar a repensar nossas práticas e a reformular a cultura da escola.

Angustia, no entanto, Eliane o fato de que as vozes dos educadores não são ouvidas. “Agora, e quando a gente questiona, os nossos questionamentos são ouvidos. Vejo que isso acontece. Qual o canal de comunicação e quais são as nossas angústias, o nosso problema na escola, o problema que acontece na escola? Os desencontros!” (Eliane). E ela não está se referindo as dificuldades pessoais que lhe causam inseguranças, mas dos problemas que ocorrem nas escolas e que nós diretores, com o apoio de toda a equipe gestora, não temos como solucionar, como é o caso das constantes faltas de professores.

Outra coisa que desanima e desgosta Eliane são as *lives*. Com a pandemia e a instituição do trabalho *on-line*, percebeu-se que se pode ter uma pessoa “em dois lugares ao mesmo tempo”, participando de reunião de trabalho proposta pelos órgãos centrais ao mesmo tempo que se está na escola atuando como diretor.

Quando tivermos a *live*, teve em horário de trabalho. Como é que nós vamos ouvir o quê? Se na escola estiver acontecendo um problema, você tem que atender. Essas coisas são complicadas. Não se tira a gente da escola para formação, mas na escola a gente consegue ter informação adequada? Não sei. (Eliane)

Mesmo assim, e com todos os percalços que passamos, resistimos na educação.

5.6 As alegrias de ser diretor

Por fim trago um pouco dos sentidos que marcaram a trajetória das colaboradoras dessa pesquisa. Mas, não são apenas os sentidos de se ter um propósito, e sim os sentidos de sentimento, de felicidade, de realização pessoal e profissional. É com esse segundo significado da palavra sentido que Alvina se expressa ao dizer que “Eu que assinava o diploma das meninas do CEFAM. E era diploma, aquele era diploma. Muitos, eu assinava com muito prazer e alguns, eu meio que fechava o nariz na hora de assinar. Mas eu imaginava que essas não permaneceriam na educação. É uma pena!” (Alvina).

Pena porque as alunas passaram ali quatro anos, estudaram e compartilharam saberes, mas não se constituíram professoras, ao menos não transpareciam que se deixaram afetar pela profissão de educadoras. Muito embora se reconheça que os saberes constituídos podem ter lhes facilitado outros fazeres e isso também faz parte dos propósitos da educação.

E, na tentativa de avaliar o projeto CEFAM, Alvina acrescenta

Duas coisas de que tenho pena com relação ao CEFAM. Poucos alunos se mantiveram na educação. Os poucos que eu conheço e com quem eu tenho contato ainda, reconheço que fazem um trabalho bom, e isso me traz muita alegria. A outra coisa é que não tenham avaliado melhor o curso. Na minha opinião, se esse curso tivesse se transformado em Instituto Superior de Formação de Professor... Com aquela estrutura de um período com formação geral e um período para a formação específica, sabendo que desde o começo vai ser professor. Eu acho que faltou essa avaliação e essa tentativa de levar avante esse projeto. Que foi um projeto que funcionou. (Alvina)

Concordo com a avaliação de Alvina, principalmente quando afirma que não avaliaram bem o curso. O CEFAM possuía uma excelente estrutura pedagógica e, é opinião corrente que os profissionais que dele saíram, se destacaram, quer em sala de aula quer nos cursos de licenciatura.

Percebemos na fala de Cecília suas preocupações em relação à gestão da escola. Ela deixou claro desde o início que, no centro de seu trabalho sempre esteve o aluno. Por isso, ao elencar as alegrias enquanto diretora de escola Cecília diz

Mas eu fui feliz e trago boas recordações. Uma alegria é quando eu conseguia trazer alguma coisa para eles que os fizesse feliz. Alegria é quando eu consegui fazer as mesas lá fora cheia de jogos maravilhosos (risos). [...]. Uma alegria foi o PEI. Foi poder garantir para o meu aluno que ele não teria aula vaga. Essa foi uma alegria. (Cecília)

Ver o aluno feliz, se realizando e com seus direitos à educação garantidos fazia parte das alegrias de Cecília diretora de escola. Mas elas não param por aí. Cecília, quase que com vaidade, fala de suas alegrias pessoais, que, como ela diz, são sinais de que as coisas estavam no caminho certo.

Agora alegria pessoal (ênfase), particular (ênfase), era quando eu chegava: “Oi Cecília.” Os piores né, principalmente os piores (risos). “Oi Cecilia.” Passava lá na minha sala. E, isso para mim era uma grande alegria, quando eu descia e eles me chamavam para jogar Ping Pong com eles. Isso era uma alegria. Entrar na sala deles e ver como eu era bem-vinda. A demonstração de carinho deles por mim, sempre foi uma grande alegria (a voz embarga os olhos marejam). No ano passado, quando eu fui embora, os alunos do 9º ano me mandando mensagem. Eles estavam almoçando, mandavam foto, me ligavam por vídeo, e falava assim para mim: “Ai, Cecília, quanta falta você faz!” (Cecília)

Ter reconhecido o trabalho realizado, é para Cecília motivo de alegria e, noto que ela frisa: “Os piores [...]”, isso me leva a pensar que a atenção de Cecília não estava apenas no aluno que participa regularmente e cumpre seus deveres, mas estava também no aluno que, por vezes desacreditado, precisa de um olhar diferenciado que o acolha. Se a escola é pública, já disse isso, então ela é o lugar de todos os alunos. Acredito que esse tenha sido o princípio do pensamento de Beisiegel (1980 e 2005).

Observo nas falas de Eliane algo muito próximo a isso.

E o que mais me realiza, eu acho que é quando os alunos voltam para escola e agradecem. “Hoje eu estou assim!” e “Eu consegui tal coisa.” Então, vira e mexe, a gente encontra na rua um que fala “Olha, professora obrigada.” Estão no trabalho. Quando reconhecem o que a gente fez por eles e vemos a mudança de comportamento na escola. É bastante gratificante. O relacionamento interpessoal. Conciliar tudo isso. Apaziguar as relações entre as pessoas, muitas vezes, que ... não é fácil! (Eliane)

O aluno acolhido tende a mudar seu comportamento, não porque se molda às normas, mas porque começa a se reconhecer como sujeito, como sujeito em processo de constituição de sua cidadania. E essa é a beleza da educação. “É muito gratificante encontrar ex-alunos e ser reconhecido pelo trabalho que foi realizado. Dá muita alegria isso.” (Eliane).

É costume, nos raros encontros de diretores e educadores, se falar pelos corredores que a “educação é viciante”. Se ser apaixonado pelo que se faz é vício, creio que as colaboradoras dessa pesquisa são “viciadas” na e pela educação.

Gosto muito da educação e sinto o maior prazer quando vejo mudanças positivas no comportamento dos jovens, quando os estudantes verbalizam que foram tocados pela escola e seus profissionais. É muito gratificante encontrar ex-alunos e ser reconhecido pelo trabalho que foi realizado. Dá muita alegria isso. (Eliane)

Eu não diria apenas nos jovens, também nós somos tocados pelas relações que travamos nas escolas com nossos pares e com nossos alunos.

Meu maior prazer, assim, é ver minha equipe feliz. Ver que a minha equipe difunde ..., assim, positivamente o lugar em que eles trabalham. Ver os alunos com as oportunidades que surgem para eles relacionadas ao que eles tiveram aqui. Acho que essa é a maior alegria, ver agora os alunos passando na ETEC, alunos conseguindo bolsa de estudo num colégio renomado, num Anglo Prudentino! Ver pais agradecendo a equipe, por tudo que os professores, por tudo que os gestores fizeram. Essa minha maior satisfação, ver os meus alunos avançando, tendo essas oportunidades, mercado de trabalho, sendo cidadãos de bem, que estão procurando caminhar bem. (Valéria)

Dessa forma Valéria completa essa sensação de alegria e de tarefa realizada, mas não concluída, porque estamos caminhando e nossa caminhada é sempre um devir, um vir a ser.

Embora eu compreenda a fala de Valéria que se alegra ao ver o sucesso dos alunos almejando as melhores escolas particulares e caminhando para o ensino profissionalizante, sou tentado a pender para o pensamento de Carla quando discorda da afirmação: “Ela é uma escola boa porque ela é pública.” e entende que é nosso dever fazer dessa escola pública uma escola de excelência para todos, de modo que os filhos dos trabalhadores tenham iguais ou melhores condições de competir pelas vagas das universidades públicas. Essa deve ser nossa primeira e maior luta.

Essas são facetas da trajetória das colaboradoras dessa pesquisa, que apaixonadas pelo que fazem, procuram “*Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, [...] tarefa de seres humanos*” (RIOS, 2002). São facetas de diretoras e diretores que, em meio as dificuldades e angústias, alegram-se na luta diária de apurar o sabor da vida dos que transitam pelos bancos escolares.

5.7 Como me constitui diretor de escola: experiências, sentidos e significados

As unidades de análise temáticas me mostraram as faces da constituição profissional das diretoras de escola colaboradoras dessa pesquisa. Através delas pude perceber as experiências, os sentidos e os significados que fizeram cada uma, na sua singularidade, se constituir diretora de escola pública.

As motivações que conduziram as colaboradoras à direção de escola foram diferentes, mas é certo que todas elas acreditam na educação como meio de transformação pessoal e social.

Alvina e Patrícia entenderam ser relevante o papel que desempenhavam em sala de aula com os alunos e acreditaram que como diretora poderiam atingir maior número de alunos através dos professores. Elas deixam claro que sua atuação profissional em sala de aula e o desejo de replicar suas práticas com outros professores definiram suas escolhas e as conduziram

para a direção escolar. Carla, Eliane e Valéria também seguiram o curso de suas escolhas pessoais e de suas experiências profissionais e chegaram à direção escolar.

Carla e Eliane passaram pelo CEFAM, o que lhes proporcionou bagagem e experiência pedagógica que as motivaram a seguir em frente. Carla, embora satisfeita com o seu cargo de professora, fez o concurso público, passou e, seguindo o rumo natural, escolheu e foi experimentar a nova carreira. Assume seu cargo e, seguindo os exemplos e ensinamentos acumulados, procura desempenhar seu papel de forma democrática e participativa. Exerce papel político-pedagógico quando se posiciona contrariamente às políticas públicas que não fixam o professor na escola com condições ideais de trabalho, mas também age de acordo com a legislação, pois entende que a lei deve ser o parâmetro para que não haja, dentro de um mesmo sistema educacional, escolas agindo de forma diferente frente a problemas semelhantes.

Para Eliane não foi diferente. As experiências de formação de Eliane até a universidade se assemelham à de Carla, no entanto Eliane vivenciou, enquanto professora e depois como coordenadora, o modo de ser voltado para o democrático-participativo e isso a ajudou a optar pelo papel que desempenha como diretora de escola. Rompe regras e busca a melhor forma de reunir seu Conselho de Escola para que este lhe auxilie na gestão da escola.

Também Valéria seguiu a naturalidade de sua progressão funcional. Como professora assume a coordenação escolar e, por força legal, pode se candidatar e assumir a direção da escola onde atuava, e entende essa escolha e oportunidade como superação de desafios. Valéria também reconhece que o papel do diretor de escola deve ser o do agir coletivo e em harmonia com os demais atores escolares. Tem para si, que cabe ao diretor a responsabilidade de toda a escola, mas que pode compartilhar tarefas. Procura assumir um papel neutro e de acordo com a lei, dessa forma acredita estar garantido a todos igual tratamento e condição.

Foge um pouco dessas regras acima o caso de Cecília que, apaixonou-se pela sala de aula a ponto de deixar uma faculdade de Direito já concluída para enfrentar um concurso público e assumir a direção de uma escola e assim o fez.

Cecília assume seu papel, principalmente quando rompe com a lógica degradante da escola que atua e, agindo contrariamente à legislação, compra pratos de louça e talheres de metal para seus alunos e faz isso não apenas como “infidelidade normativa” (Lima, 2011), mas como fidelidade à dignidade de seus alunos, pois acredita que a escola dever ser um local prazeroso, lugar de se ir e estar com alegria.

Claro que outros fatores também pesaram nas escolhas das diretoras colaboradoras dessa pesquisa. A possibilidade de melhores salários, o fato de gostar da administração escolar

e o de acreditar na possibilidade de mudanças que tal cargo poderia proporcionar aos alunos e ao ambiente escolar.

Assim as colaboradoras dessa pesquisa entendem seu papel de diretoras. A força e presença da gestão democrática e participativa fica evidente em todas elas. Reconhecem a relatividade da autonomia da escola e de suas ações, no entanto buscam agir conforme suas experiências de vida escolar e acadêmica.

Por vezes vemos algumas delas extrapolarem os limites formais. Neste sentido, Alvina e Pedro rompem os muros da escola e fazem reunião com os professores da rede estadual para orientá-los, agem social e politicamente e vão além do que legalmente seria seu papel como diretora. Cecília, com sua rebeldia, teimou por décadas em fazer “leituras atravessadas” da legislação em benefício de seus alunos.

Os exemplos experienciados de diretores que guardamos em nossas memórias colaboram na constituição de nosso papel e fazem parte de nossa constituição profissional e de nosso agir cotidiano como educador. Ainda marcam o nosso papel de diretor de escola a clara visão de que somos servidores públicos e nos cabe fazer cumprir a lei e tornar o espaço público o lugar de todos.

Eliane nos deu a definição mais significativa do papel do diretor de escola. Ele tem papel administrativos – “garantir o cumprimento da lei” – e igualmente pedagógico ao – “assegurar que a educação pública e gratuita chegue a todos que dela precisam” –, ainda nos lembra que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve “garantir o acesso [...], a permanência e o sucesso dos estudantes”.

O papel do diretor de escola é também olhar os valores escondidos das “camadas dominadas da população” mais pobre e discriminada da sociedade e fazer surgir o humano, como fizeram Cecília ao abrir diálogo com os alunos da sala que funcionava no período da tarde. Também fez Patrícia ao acreditar no potencial de seus alunos da EE Mal. do Ar. “Hoje o papel do diretor é justamente esse, promover o protagonismo, fazer com que esses alunos sejam, também, protagonistas da sua história, que possam ter voz, ter vez. Eu acho que o nosso papel é este.”, finaliza Valéria.

No que diz respeito à dualidade do agir pedagógico e ou administrativo percebi, a partir das falas das colaboradoras, que não há um caminho único e definido. Alvina percebe que muitos de nós diretores se deixa levar pelo administrativo porque o pedagógico exige maior empenho de convencimento e de argumentação, mas também se percebe diretores que entendem o valor do pedagógico na escola e que buscam encontrar tempo para ele em meio às multiplicidades de afazeres administrativo, como é o caso de Carla e Eliane.

Patrícia se preocupa com o pedagógico, mas percebe que os afazeres administrativos muitas das vezes a impede de agir assim. Cecília parece bem focada no administrativo e lutou para deixar a escola arrumada e humanizada. Mas não deixou de lado sua luta na formação dos professores.

A prestação de contas marca visivelmente a preocupação da maioria das colaboradoras dessa tese. Ressalto que o problema não está em receber a verba e administrá-la, mas na burocracia criada em seu entorno e nas cobranças que os diretores recebem.

Cabe ainda salientar que todas as colaboradoras entendem que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico. É o aluno o grande protagonista da escola e que deve receber nossa atenção.

No agir entre o legal e real concluo que as colaboradoras desse trabalho reconhecem a relatividade da autonomia do ser diretor de escola e que a lei deve ser entendida e trabalhada a favor do real.

Alvina criticou a existência de leis que nada dizem sobre a escola em si e por isso emperram o trabalho do diretor de escola. Cecília concorda com essa ideia e procurou interpretar a lei a favor de seus alunos e da melhoria do bem-estar deles, mas ressalta que o que vale é o “bom senso”. Esse deve ser o norteador das ações e decisões do diretor de escola.

Assim também pensam Carla e Valéria. No entanto Carla ainda afirma que a lei deve ser seguida, somos órgão público e nos cabe seguir o que a lei manda, isso não nos impede de questioná-la para que seja melhor e mais de acordo com o justo e aplicável no dia a dia da escola. Já Valéria vê a lei como o meio de agir de forma única e justa com todos.

Em síntese vimos que o agir do diretor de escola tende ao legal, cabendo ao diretor e a sua equipe o discernimento e o “bom senso” no momento das decisões. A escola é e está para o aluno e os desvios legais só se justificam para melhor atendê-lo pedagogicamente.

Dificuldades e angústias. As vezes essas são tantas e tão intensas que nos fazer perder o ânimo, mas resistimos e continuamos. A falta de perspectiva de futuro na educação brasileira angustia Alvina e a faz questionar os caminhos que essa tem trilhado. Lamenta o poder desarticulador da política partidária que não promove políticas públicas de qualidade. Com Cecília e Patrícia, lamenta a formação aligeirada dos professores e a falta de compromisso desses na luta político-pedagógica da educação.

Essa desarticulação dos educadores é provocada, segundo Almeida (2022) por governos neoliberais que negligenciam a classe trabalhadora e primam por formar pessoas serviçais e não críticas.

Angustia ainda Cecília a ideia de que poderia ter feito mais por seus alunos e pela educação. Angustia-a também o fato de não ter conseguido fazer com que seu corpo docente lutasse igualmente para o bem-estar e a melhor qualidade de ensino para os alunos.

Valéria lamenta ainda não ter conseguido conquistar a confiança dos pais e responsáveis por aluno, e de não poder contar com todos eles no trabalho escolar. Mas não se desanima e coloca isso como meta diária sua e de sua equipe.

Por sua vez Carla vê a importância da colaboração de outros órgãos públicos de assistência social e bem-estar na melhoria da qualidade de vida das pessoas e, consequentemente, dos bairros e lamenta a falta desses nos bairros mais carentes e afastados, o que, segundo ela, dificulta o papel da escola.

Porém, cientes de que a cidadania se constrói e que a democracia é o olhar para todos, Dourado (2013), as colaboradoras desse trabalho percebem a importância de papel que desenvolvem e lamentam a falta de formação acadêmica e política dos professores.

No entanto tenho que salientar que, embora muitas das vezes o dia a dia se mostre angustiante e desanimador, nenhuma das colaboradoras dessa tese se mostrou desanimada o suficiente para parar. Ao contrário, lutaram e lutam para que a escola pública seja espaço receptível de se estar e se aprender. Lutaram e lutam para que a legislação fale a língua da escola e que a comunidade seja ouvida e atendida. São bravas, são resistentes, são “quixoteanas”.

Por isso esbanjam as alegrias.

Alegria de ver os sonhos das jovens adolescentes concluídos, como relata-nos Alvina ao assinar os diplomas das alunas. De receber notícias e ver ex-alunos bem-sucedidos no exercício de suas funções. Sinais de que a luta e o trabalho valeram a pena.

Estar na escola e receber o sorriso alegre e um “Bom dia!” dos alunos dava a Cecília a certeza de que estava no caminho certo e isto a deixava feliz. Cecília ainda se alegrava quando sua escola passou a fazer parte do projeto PEI e viu que seus alunos não teriam mais aulas vagas. Ainda quando, já aposentada, é lembrada pelos alunos durante o horário de almoço e esses lhe enviam vídeos e dizem sentir sua falta. Cecília embarga a voz e diz-se realizada e com a sensação de tarefa cumprida.

Observo que as alegrias das colaboradoras desse trabalho se assemelham às alegrias de todo educador que preza pelo que faz. Ver o aluno realizado e trilhando seu próprio futuro, ser reconhecido ou reconhecê-lo depois de algum tempo e perceber seu agradecimento. É assim que se expressam Eliane e Valéria. Eliane ainda diz que gosta da educação e que se anima quando vê mudanças positivas. Valéria sente ter cumprido seu papel quando vê seus alunos almejando outras escolas e cursos técnicos.

As alegrias expressas pelas colaboradoras dessa tese são, sem dúvidas, compartilhadas por muitos dos educadores. Chegar ao final de um ciclo de estudos e perceber o crescimento dos alunos, suas conquistas e as mudanças que a educação e o convívio escolar lhes proporcionou é, como salientou Alvina, algo fantástico e que causa orgulho.

Igualmente vejo Eliane e Cecília alegres ao verem seu trabalho reconhecido ao passarem pelas ruas da cidade ou quando um aluno retorna em visita à escola. Ver o crescimento e o protagonismo do aluno que busca voos mais altos traz alegrias para Valéria.

Essas e outras sensações e percepções recordadas pelas colaboradoras dessa tese deixam claro o quanto cada uma acredita no potencial da educação pública e o quanto levam a sério seu trabalho.

Eu sabia que estava dando certo porque meu aluno sorria para mim com boa vontade. Quando meu aluno não queria assistir aula (ênfase) e queria ficar na minha sala. Eu sabia que eu valia muito para ele.

Isso me fazia falar com o professor. O aluno não pode preferir ficar comigo, na minha na sala. E olha que, muitas vezes, eu era chamada de bruxa (risos).

(Cecília)

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Como se dá a constituição profissional do diretor de escola pública estadual? Quais foram as experiências, os sentidos e os significados que marcaram sua trajetória profissional e os constituíram diretores de escola?

Após caminhar por essas páginas e de ter refletido sobre as experiências, os sentidos e os significados que marcam a trajetória profissional das diretoras colaboradores e de perceber como essas se constituíram diretoras de escola, retomo as questões-problema que marcaram o início dessa reflexão e ousou respondê-las.

Por muitas vezes somos levados a acreditar que nossa constituição profissional se dá no cotidiano da escola, através dos afazeres diários da escola, mas essa não me pareceu a resposta mais acertada. Estamos em um processo de constituição constante e neste devir vamos nos constituindo profissionais diretores de escola. Durante nossa caminhada de vida fazemos nossas escolhas educacionais, sociais, políticas, religiosas, morais e outras, e estas vão norteando nossa constituição.

Acredito que igualmente não é possível afirmar que as diretoras presentes nessa pesquisa se constituíram apenas com os afazeres do dia a dia da escola. Vimos Carla afirmando a importância dos saberes socializados quanto cursava o CEFAM e dos saberes refletidos quando fez licenciatura e pós-graduação. Saberes que julga essenciais para a sua formação e atuação como diretora de escola.

As reflexões realizadas no decorrer dessa pesquisa me ajudaram a perceber que a gestão escolar possui um corpo próprio de conhecimentos que é formado pelos saberes refletidos nas licenciaturas que realizamos e, principalmente pelo exercício de nossa função, quer como professores, quer como diretores de escola.

No grupo de pesquisa que participo, vez ou outra nossa líder diz para um de nós: “a filosofia está muito presente em sua fala”, para outro: “a literatura e a interpretação de textos são muito caras para você” e ainda para outro: “sua fala é carregada da história”. Essas observações nos fazem perceber os caminhos que trilhamos e que foram nos constituindo, mesmo que hoje nossa atuação profissional esteja aparentemente distante dos saberes primeiros que nos constituíram professores. As experiências que nos constituem estão em nós, é parte de nós, assim como os saberes que vivenciamos ao longo de nossa vida.

Percebi, a partir das falas das colaboradoras que as experiências, os sentidos e os significados que as constituíram profissionais diretoras não se fazem apenas por uma via. Apesar de Alvina, Cecília e Patrícia terem dito que suas constituições profissionais não aconteceram pelos saberes construídos e refletidos nos bancos escolares e universitários, percebo no

continuar de suas falas o valor que dão a esses saberes. Alvina diz que a faculdade de letras lhe ensinou a ler e interpretar não só os textos, mas o mundo. Cecília também reconhece que a faculdade de Direito lhe deu habilidade para ler e interpretar leis. Igualmente Patrícia que com clareza afirma ter aprendido no dia a dia da escola, mas que reconhece o valor do curso probatório, além de valorizar a sua própria experiência de construção de saberes.

Nossa constituição não se dá de forma dicotômica sala de aula-bancos escolares, mas acontece por diferentes meios e caminhos. Somos a somatória dos saberes, das experiências, dos sentidos e dos significados que vivenciamos ao longo de nossa vida e das leituras que acumulamos e refletimos durante nossas experiências, sentidos e vivências. Cada pessoa percorre o seu caminho e nessa caminhada esses saberes e experiências as afetam diferentemente como pudemos perceber em Alvina, Carla, Cecília, Eliane, Patrícia e Valéria.

Os bancos acadêmicos confirmam nossas escolhas e nos nutrem de saberes que servirão de alicerce para nossa jornada profissional, mas nossa constituição não para por aí. Lembrou-nos Carla que há saberes que não são ditos nas universidades, e eu completaria e nem nos livros, mas fazem parte do cotidiano escolar. Dessa forma podemos afirmar que também há saberes que são construídos no chão da escola, nas trocas e reflexões com os atores e autores que povoam as escolas e fazem dela o grande palco de experiências, que refletidas, se constituem em novos saberes.

Mas a constituição do diretor de escola não para nos saberes, quer universitários, quer do cotidiano da escola. Ele está na busca das relações travadas na escola e com a comunidade escolar, no olhar que percebe e busca valorizar o professor, o aluno, o funcionário que, desmotivados, não se reconhecem como pessoa. Está em buscar e incentivar meios que promova o professor e o faça pesquisador-reflexivo dos saberes que os constitui profissional, mas também dos valores humanos e humanitários que o faz parar e ouvir o aluno para entender suas necessidades, angústias e, sobretudo, seus sonhos para, junto com ele encontrar caminhos para concretizá-los.

O diretor também se constitui nos fazeres administrativos e os coloca a serviço do bem-estar dos atores e autores escolares e, principalmente, a serviço do pedagógico, coração da escola e objeto primeiro dos afazeres do diretor, pois é por meio deste que a escola cumpre sua finalidade, isto é, socializar os saberes acumulados historicamente com todos, mas em especial com os filhos da classe trabalhadora.

Percebemos, porém, que não cabe ao diretor de escola a escolha de atuar no administrativo ou no pedagógico, de ser legalista ou atender a realidade escolar, de atuar como funcionário público ou buscar a sua autonomia, pois todos esses papéis são inerentes à sua

função. Além disso, já saliente aqui que o caminho da constituição do diretor não se faz apenas por essas dicotomias. Por isso, é necessário se pensar uma sólida formação profissional com base crítica e que dê ao diretor de escola condições de superar toda e qualquer possibilidade de neutralidade no seu ser e no seu agir. Percebemos ainda, que a gestão escolar é um processo político de disputa e de poder explícito ou não, mas que é papel do diretor escolar democratizá-la, o que implica em não simplesmente atender ao querer da maioria, mas igualmente atender às minorias.

Somos levados a concluir que o diretor de escola, em conjunto com a equipe gestora e demais atores escolares, devem refletir sobre o cotidiano escolar e procurar entender suas necessidades político-pedagógicas e, à medida que refletir, tomar consciência da importância de seus papéis e de rever seus rumos, equilibrando o que é específico da escola com as necessidades da comunidade por ela servida.

Refletimos que, no exercício de ouvir a comunidade servida pela escola e tendo o educando como sujeito de nossas ações, podemos superar a educação bancária e alienante e formar cidadãos críticos e capazes de reconstruir nossa sociedade para o bem comum.

Vimos que ao pensar a administração escolar pensamos o pedagógico da escola. Como visto e salientado pelos autores aqui trabalhados, com as devidas diferenças particulares, são unânimes em afirmar que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, portanto, quando penso na administração escolar penso-a com o propósito de melhoria da qualidade pedagógica e do papel educacional que a escola que administro pode fornecer.

Outro elemento importante que deve estar sempre presente em nossas reflexões é o fato de que a educação é direito de todos e dever do Estado e deve acontecer sob o princípio da gestão democrática. Esse direito ampliou o público escolar e, embora tenha sido uma ação tardia e necessária, trouxe consigo alguns problemas, como o da qualidade do ensino que não acompanhou a ampliação de vagas e a expansão do número de escolas. Também permanece frágil o problema da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial e, o que entendo ser mais grave, o acolhimento aos alunos que não se ajustam às regras e ou que foram vitimizados pelas mazelas da sociedade.

Percebi também que a atualidade política social é fruto do neoliberalismo que tem o Estado com função supervisora e avaliadora, imprimindo em suas escolas uma gestão predominantemente empresarial, que visa a centralização do poder. Isso fragiliza a gestão democrática que passa a ser vista com preocupações, porque associada a falta de racionalidade, ineficácia e ineficiência dos diretores de escolas.

Concluí com isso que a modernização do ensino proposta no Estado de São Paulo não caminhou para a melhoria da sua qualidade, mas tão somente a adequou às tendências neoliberais. E mais, corremos o risco de retrocedermos a velhos hábitos nada democráticos e extremamente excludentes. Com tudo isso o papel do diretor de escola ficou reduzido a simples funcionário público reprodutor de normas e regras e fiscalizador dos serviços.

No início das reflexões dessa tese apontei como definição de constituição profissional a caminhada da pessoa em busca de seus ideais e desempenho profissional que passa, necessariamente, pelas experiências adquiridas na trajetória de nossa vida pessoal, familiar, social etc. Se fortifica e fortalece pelos saberes acadêmicos refletidos ao longo da vida e se aprimora no dia a dia do trabalho individual e coletivo que acontece no chão da escola e em conjunto com seus atores, das políticas educativas e normas estabelecidas e das experiências compartilhadas e refletidas.

Reafirmo o que apontei e afirmo que os diretores de escola constituem-se profissionalmente a partir das relações que travam consigo, com as reflexões acumuladas historicamente e refletidas nos bancos escolares e mediadas pelas experiências vividas e refletidas no cotidiano da escola. Assim foi com Alvina que com sólida bagagem acumulada em colégio religioso, abre-se para novas e significativas experiências na universidade e depois na vida como professora e diretora de escola. Tem sido com Carla que parte de uma família com bom nível educacional, passa pela experiência marcante do CEFAM e se constitui professora e diretora com as fortes marcas do passado estudantil, mas com as novas luzes trazidas pela pós-graduação.

Foi igualmente com Cecília que experimentou a sala de aula e percebeu que ali tinha muito mais a ser feito pela pessoa humana do que lhe permitiria o Curso de Direito e foi atrás dos saberes necessários para se constituir professora e depois diretora de escola, mas que percebeu que a voz dos alunos sempre soou mais alto em suas ações a ponto de dizer que se refez por eles. Tem sido com Eliane que apaixonada pela educação saiu de casa e encontrou os meios de se inserir na licenciatura e na sala de aula, com simplicidade soube ouvir os exemplos de seus diretores e hoje dirige uma escola com forte tendência democrática e participativa.

Aconteceu com Patrícia que, levada aos estudos pelos pais, sai da zona rural, adapta-se aos estudos e ao trabalho, ouve conselhos de sua diretora, não se deixa dobrar pelo cansaço e mesmo nas sextas-feiras promove qualidade em suas aulas. Busca a direção com intuito de ajudar a melhorar a qualidade do ensino e que, embora passe por outras experiências que não a direção escolar, retorna às suas raízes porque ali se encontra com pessoa e como profissional.

Por fim, vejo Valéria que, como Patrícia, inicia sua vida acadêmica na zona rural, luta para conseguir ocupar os bancos acadêmicos e, às vésperas do casamento, deixa sua família para assumir seu cargo de professora. De volta a Presidente Prudente experimenta a coordenação e, incentivada pela postura de sua diretora, assume a direção da escola e se regozija quando vê sua equipe trabalhando unida e seus alunos obtendo sucesso.

Encerro essa consideração afirmando que hoje, muito mais do que ontem, precisamos pensar na formação básica e continuada do diretor de escola. Uma formação que lhe capacite a entender a realidade sociopolítica e cultural, que saiba entender as necessidades dos alunos e da comunidade escolar, que tenha sabedoria necessária para, em parceria com a equipe gestora, conduzir os afazeres administrativos e pedagógicos da escola, orientando os professores e funcionários no exercício de suas funções e em busca de uma escola que prime por educação de qualidade para todos.

Somos Quixotes, que seguidos de Sanchos e montados em Rocinante, lutamos contra Moinhos de Vento. Resistimos!

POEMA DA DESPEDIDA

Mia Couto

Não saberei nunca
dizer adeus

Afinal,
só os mortos sabem morrer

Resta ainda tudo,
só nós não podemos ser

Talvez o amor,
neste tempo,
seja ainda cedo

Não é este sossego
que eu queria,
este exílio de tudo,
esta solidão de todos

Agora
não resta de mim
o que seja meu
e quando tento
o magro invento de um sonho
todo o inferno me vem à boca

Nenhuma palavra
alcança o mundo, eu sei
Ainda assim,
escrevo.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão Maia. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. **Acta Scientiarum**. Educação, v. 42, 2020. <http://periodicos.uem.br/ojs/acta> ISSN on-line: 2178-5201.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica & Educação.

ALMEIDA, Patrícia Helena Ferreira de. **Formando os formadores: uma análise dos Programas de Formação continuada dos especialistas em Educação do Município de São Paulo**. 2005. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2005

ALMEIDA, Maria Isabel. Caminhos Contemporâneos da Didática na Educação Superior: entre resistências e proposições. In: **XXI ENDIPE 2022 – A Didática e as Práticas de Ensino**. Uberlândia-MG – de 20 a 27/nov/2022.

ALONSO, Myrtes. Uma proposta para análise da função administrativa na escola. In: **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC. 1976. Cap. V, p.129-173.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BACON, Francis. **Novum organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. Cap. 2, 3 e 4.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: **Conferência Brasileira de Educação**, 1980. Anais, 1980. p. 49-56.

BENJAMIM, Walter. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 197-221, (Col. Obras Escolhidas. V. 1).

BOSI, Ecléa. **Entrevista** realizada no Instituto de Psicologia Social da USP, no dia 19 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Reorganiza o Ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, atualizada.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE)

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. 7 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORRÊA, Francinete Massulo. **Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar**. 2017. 196 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998. 166p.

DI GIORGI, Cristiano Amaral G. e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. In **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande: UCDB, 1995. N. 30, jul/dez 2010, p. 305-323.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FERNANDES, Peterson Jose Cruz. **De educador a administrador; de administrador a educador: uma narrativa interdisciplinar como possibilidade de currículo para o educador administrador escolar contemporâneo'** 27/08/2018. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RS: EDUFRN, 2014, p. 29-55.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvendamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. Tradução de Denise Barbara Catani. In: SOUZA, Elizeu Clemente e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRC, 2006, p. 21-40.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. rev. ampliada. São Paulo: Heccus Editora. 2015.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011

LIMA, Licínio Carlos. A Gestão democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014

MAIA, Graziela Zambão Abdian. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. RBPAE, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de escola: o que fazem e como aprendem**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MESSAS, Julia Cristina Alves e. **CIRCUITO GESTÃO: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação**. De 01/10/2002, 234 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo Biblioteca Depositária: FFC-MARÍLIA

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas de educação entre a ação pública, a governance e a regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org). **A Política Educacional em Contexto de Desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região do Nordeste**. Campinas-SP: Mercado de Letras. Cap. 2, p. 59-80, 2019.

PALHARES, Isabela e SALDAÑA, Paulo. Após 28 anos de PSDB, SP ainda tem baixos resultados educacionais. In: **Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano – B1, 27 de dezembro de 2022.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **RBPAE** – v.23, n.3, p. 561-570, set./dez. 2007

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010b.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **Administração Escolar: à luz dos clássicos da pedagogia**. São Paulo: Xamã, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano: Autobiografar é um processo civilizador. In: PASSEGGI, M. C., SILVA, V. B. (Org.) **Investigações de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130 (Série Artes de Viver, conhecer e formar)

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. In: “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola”. Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversário: 1980-2020). Vol. XLI, junio de 2020/57-79.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. In: **Dossiê Temático: Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo**. Revista Práxis Educacional v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar./2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v.17i44.8018>, acessado em 1/04/2022, às 7h29.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar. In: **Administração Escolar**. Revista ANPAE – Edição Comemorativa I Simpósio Internacional de Administração Escolar. 1968.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 90**, de 3 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 52**, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279**, de 08 de julho de 2016. Plano Estadual da Educação – PEE.

SÃO PAULO, **Resolução SE 56**, de 14 de outubro de 2016. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Edital SE nº 01/2017** - Abertura de Inscrições. Publicado no DOE 23/06/2017, Seção I, página 171, retificado no DOE 07/07/2017, Seção I, página 230.

SÃO PAULO. **Plano Estratégico 2019-2022: educação para o século XXI**. Governo do Estado de São Paulo. Governador João Agripino da Costa Doria Junior. Secretário da Educação Rossieli Soares da Silva. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 69**, de 11/8/2021. Dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio e dá providências correlatas

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 97**, de 8/10/2021. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. Coleção Memória da Educação.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. A Qualidade do Sistema de Ensino e a Autonomia da Escola. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=001. Artigo da Série **Idéias**, n. 16. São Paulo: FDE, 1993, p. 19-27.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. Reorganização das escolas estaduais paulistas: novo modelo pedagógico, ciclos e municipalização. In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo da Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães (org.). **A Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. Coordenação técnica do projeto Gilda Figueiredo Portugal Gouvea. São Paulo: Seade/FDE, 2014. Cap. 9, p. 243-271

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Las historias de vida y las prácticas de formación: apuntamientos sobre pesquisa, ensino y formación. **VII Seminário Redestrado** – Nuevas regulaciones en américa latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes**, Revista de Educación de la Universidad de Málaga-España, 1 (3), 16-33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escola no Brasil**. Tese de Doutorado. PUC-SP: São Paulo, 2006. Versão on-line.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. O que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89
<http://www.geocities.ws/angesou/anisio.pdf>, acesso em 04/09/2015, às 21h28.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e Função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar**. Revista ANPAE – Edição Comemorativa I Simpósio Internacional de Administração Escolar. 1968.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A Formação Docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (organizadores). **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, Cap. 4, p. 109-134.

Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; PARCERISA, Lluís. Reformando a governança através de instrumentos de políticas públicas: como e em que medida padrões, testes e accountability na educação se espalham pelo mundo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org). **A Política Educacional em Contexto de Desigualdade:** uma análise das redes públicas de ensino da região do Nordeste. Campinas-SP: Mercado de Letras. Cap. 1, p. 15-58, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sampaio de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Plano Editora, 2003. Cap. 4, 5, 6 e 7

ANEXOS I: Etapas do MMR

Modelo a ser elaborado e preenchido pelas escolas

Plano de Melhoria

Ano Letivo: 2023

Diretoria: [REDACTED]

Ano de Implantação: 2019

Escola: [REDACTED]

Dimensão: TODAS

Segmento: TODOS

Status: TODOS

Indicador: SELECIONE...

Tipo de Ação: TODOS

[Pesquisar](#)

Legenda

Cancelada Abusada Não iniciada Em andamento Concluída com atraso Concluída

[Escolher Colunas](#) [Imprimir](#) [Gerar Excel](#) [Gerar PDF](#)

Mostrar 10 registros

Filtro

Dimensão	Código	Status	Indicador	Diretoria	Escola	Problema	Causa Raiz	Tipo de Ação	Ação	Responsável	Início Previsto	Fim Previsto	Início Real	Fim Real	Novo Prazo	Recursos necessários	Observação
Nenhum registro encontrado																	

Plano elaborado, aprovado e realizado

Dados

Dimensão	Código	Status	Indicador	Problema	Causa Raiz	Tipo de Ação	Ação	Início Previsto	Fim Previsto	Início Real	Fim Real	Novo Prazo	Recursos necessários	Observação
Convivência	411970	Concluída	Fluxo - EM - Convivência	3- Alto índice de abandono nos dois segmentos (EF e EM)	3.3- Em virtude do isolamento forçado pelo COVID 19 os alunos perderam hábitos de convivência coletiva	Planejada	3.3.1- Promover atividades trabalhem as habilidades socioemocionais	21/03/2022	08/07/2022				Redes sociais, suífit, cartuchos para impressoras; fragmentadora de papel	
Convivência	411970.1	Concluída					3.3.1a- Promovendo rodas de conversas e escuta para resolver as possíveis desavenças entre alunos e ou pais	21/03/2022	27/06/2022	21/03/2022	27/06/2022			
Convivência	411970.2	Concluída					3.3.1b- Agendando círculos de palestras para os alunos e pais de aluno com especialistas da área da psicologia	04/04/2022	27/06/2022	04/04/2022	27/06/2022			
Convivência	411970.3	Concluída					3.3.1c- Orientando os professores que durante suas aulas aproveite toda oportunidade para falar e promover relações saudáveis	04/04/2022	27/06/2022	04/04/2022	27/06/2022			

Obs.: por questões éticas eliminei as colunas com os nomes da Diretoria de Ensino, da Escola e dos Responsáveis. Também só trago aqui como exemplo, a primeira página do Plano.

Relatório de acompanhamento diário do Plano

Relatório Consolidado

Ano Letivo: 2022

Diretoria: [REDACTED]

Ano de Implantação: 2019

Escola: [REDACTED]

Dimensão: TODAS

Segmento: TODOS

Status: TODOS

Indicador: SELECIONE...

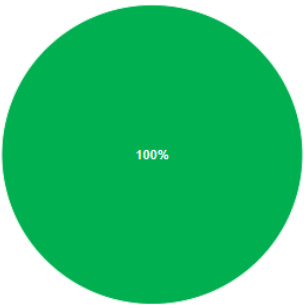
Tipo de Ação: TODOS

Pesquisar

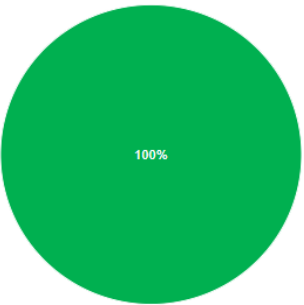
Imprimir

Ações e Etapas do Plano de Melhoria

Status das Ações



Status das Etapas



Status	Ações	%	Etapas	%
Cancelada	0	0,0%	0	0,0%
Atrasada	0	0,0%	0	0,0%
Não iniciada	0	0,0%	0	0,0%
Em andamento	0	0,0%	0	0,0%
Concluída	9	100,0%	36	100,0%
Concluída com atraso	0	0,0%	0	0,0%

ANEXO II: Mapa Estratégico 2019-2022



(Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 15, cópia fiel do original)

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro das Entrevistas Narrativas

Qualificação do colaborador:

Nome completo: _____

Nome que deseja ser apresentado: _____

Data de nascimento: _____ Estado civil: _____

Filho: _____ Tempo no magistério: _____

Formação inicial: _____

Quando: _____ Onde cursou: _____

Tempo na direção de escola: _____ Tempo na atual escola: _____

Se efetiva ou designada: _____ Na ativa ou aposentada: _____

Formação complementar: _____

Escolarização dos pais: _____

Escolarização dos irmãos: _____

Local da entrevista: _____

Enunciado da entrevista narrativa

Caro diretor(a) de escola, agradeço por ter aceitado participar dessa entrevista e colaborar com minha pesquisa, cujo título é “*Narrativas sobre a Constituição Profissional dos Diretores das Escolas Públicas de Presidente Prudente*”. Meu objetivo com ela é investigar a constituição profissional do diretor de escola, as experiências, os sentidos e os significados de sua trajetória que marcaram sua vida profissional como diretor de escola. Para isso realizaremos uma entrevista narrativa baseada em sua história de vida e sua trajetória profissional. Estou aqui para ouvir sua história e suas memórias, cada detalhe, cada lembrança é sempre muito preciosa para mim.

Assim, gostaria que você narrasse sua trajetória de vida desde a infância falando de suas experiências, suas percepções de diretores de escola. Narrasse também e sua trajetória de vida profissional, o que te motivou a ingressar no magistério, por que o magistério público. Os caminhos que te motivaram e te conduziram até a direção de escola. (Quais os motivos que te levaram a ser diretor). O que o(a) faz permanecer na

caminhada diária, suas experiências diárias, suas angústias e seus anseios. Narre como você entende o seu papel como diretor(a) de uma escola pública. Enfim, diga-me como você percebe a sua constituição profissional como diretor(a) de escola pública.

Entenda que as histórias dessas lembranças são suas histórias, suas lembranças, você é o(a) narrador(a), o(a) autor(a) principal. Assim, fique muito à vontade para narrar suas memórias, cada uma delas é muito importante, porque faz parte da sua vida, por isso não vou te interromper. Ao final, caso veja necessidade, retomaremos alguns pontos. Por hora a palavra é sua.

Fala conclusiva

Caso o colaborador não aborde o objetivo da pesquisa:

- 1- Qual é o seu papel como diretor(a) de escola pública?
- 2- Como você foi se construindo profissionalmente diretor(a) de escola pública?
- 3- Em que o curso universitário contribui para o seu ser diretor(a)? Por quê?
- 4- Qual a maior dificuldade do ser diretor(a)?
- 5- Como você trabalha entre o legal e o real?
- 6- Fale um pouco mais sobre seus anseios, angústias, frustrações, desafios enquanto diretor(a) de escola.
- 7- Fale sobre o seu maior prazer/alegria em ser diretor(a) de escola.

APÊNDICE B- Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “CONSTITUIÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PRESIDENTE PRUDENTE: ESTUDO A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS”

Nome do (a) Pesquisador (a): João Ferreira Filho

Nome do (a) Orientador (a): Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** o sr(a). está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar e procurar entender como o diretor de escola constitui sua identidade profissional.
2. **Participantes da pesquisa:** 5 (cinco) diretores de escola.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sr(a). permitirá que o(a) pesquisador(a) divulgue os dados e fatos apresentados, após transcrição da entrevista e de sua leitura e aprovação do texto.
4. **Sobre as entrevistas:** lhe será apresentado o tema da entrevista e o entrevistado ficará livre para se expressar, dentro do tema, da forma como achar por bem. Saliento também, que se houver necessidade de esclarecimentos de parte da entrevista ou de algum tema abordado, tanto entrevistado, como entrevistador, deverá procurar a outra parte para esclarecer.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sr(a). não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a constituição do diretor de escola, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta

pesquisa possa dar maior suporte ao profissional em questão, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** a sr(a). não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sr(a). tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sr(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

_____	-	_____
		Nome do Participante da Pesquisa
		Assinatura do Participante da Pesquisa
_____	-	_____
		Assinatura do Pesquisador
		Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: João Ferreira Filho – Cel (18) 99742-0088
 Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite – (18) 99771-5720
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
 Vice Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo
 Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
 E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE C: Sobre as colaboradoras

Nome	Alvina Gonçalves Redondo Rotta	Carla Regina Caloni Yamashiro	Eliane Cristina de Oliveira Rodrigues	Maria Cecília Dugaich Ribeiro Martins	Patrícia Eloisa Perego de Souza	Valéria Aparecida Faile Berti
Escola	Aposentada	Joel Antonio	Miguel Omar	Aposentada	Hugo Miele	Plácido
Como os chamarei	Alvina	Carla	Eliane	Cecília	Patrícia	Valéria
Data de nascimento	6/4/1950 72 anos	6/12/1973 49 anos	9/9/1975 46 anos	13/8/1956 66 anos	8/1/1970 53 anos	18/8/1974 48 anos
Estado civil	Casada	Divorciada	Casada	Casada	Casada	Casada
Filho	2	Não	2	2	1	2
Formação inicial	Letras	Letras	História	Direito	Ciências com Matemática	Geografia
Quando	1971	1995	1996	1976	1992	2000
Onde cursou	Unesp-Assis	Unesp-Assis	Unesp-Assis	Toledo de Pres. Prudente	Unoeste-Pres. Prudente	Unesp-Pres. Prudente
Tempo no magistério	25 anos	25 anos	26 anos	43 anos	32 anos	23 anos
Tempo na direção de escola	10 anos (1988-01/1998)	5 anos	5 anos	19 anos	21 anos	4 anos
Tempo na atual escola	Última escola: 4 anos	5 meses	1 anos	19 anos (6 meses após o ingresso)	5 anos	4 anos
Se efetiva ou designada	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Designada
Na ativa ou aposentada	Aposentada	Ativa	Ativa	Aposentada	Ativa	Ativa
Formação complementar	Pedagogia (Removida para o Tannel-1991 CEFAM- 1989-1995 Tannel- 1996-1/1998)	- CEFAM - Mestrado - Doutorado	- CEFAM / Magistério - Pedagogia - Especialização em Gestão Escolar	- Esquema I - Pedagogia - Letras com especialização em Educ. Inclusiva	Pedagogia	Pedagogia

			- Especialização em Supervisão Escolar			
Escolarização dos pais	Pai: Fund incompleto Mãe: Fund incompleto	Pai: EM completo Mãe: Superior completo	Pai: Ensino Técnico Mãe: Fund. Incompleto	Pai: 2º grau (EM) completo Mãe: 2º grau (EM) completo	Pai: Fund. incompleto Mãe: Fund. incompleto	Pai: Fund. incompleto Mãe: Fund. incompleto
Escolarização dos irmãos	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo
Escolarização do(a) parceiro(a)	Superior completo	Não tem	Superior completo	Superior completo	Superior incompleto	Superior completo
Escolarização dos filhos	2- Superior completo	Não tem	1- EM-cursando – Esc. Pública; 2- EF-cursando – Esc. Particular	2- Superior completo Fizeram a Educ. Básica em escolas particulares	1- Superior completo	1- EM-cursando – Esc. particular 2- EF-cursando – Esc. particular
Local da entrevista	Residência	Escola	Residência/Escola	Meet	Escola	Escola

APÊNDICE D- Entrevista narrativa com a diretora Alvina,

Diretora de Escola aposentada, de Presidente Prudente.

Dia 8/2/2023, das 16h às 17h20min., em sua casa

Duração: 57min. e 28 segs.

Para começar, devo dizer que vim de uma família que sempre valorizou a escola. Embora meus pais não tenham tido, é ..., uma educação formal muito longa, sempre valorizaram muito a escola e ..., o que a escola dissesse era a Lei. Não adiantava vir com mimimi de professor falou isso, falou aquilo, porque era: “Alguma você fez.” Então, a escola era, sempre, muito valorizada.

Tive o privilégio de estudar em escola particular. Eu digo privilégio, pelo fato de meus pais poderem ter arcado, acreditando que estavam me dando uma educação melhor, uma formação melhor. E fiquei no Colégio Cristo Rei dos quatro aos 14 anos, não, dos quatro aos 17 anos (sorrindo). Fiz toda a minha formação ali. (pausa). E dali eu saí para a faculdade. Justamente em 1968, que não foi pouca coisa. Sair de uma escola religiosa, com muita proteção e, de repente, cair numa universidade pública em 1968, com toda a efervescência política no país. Então, não foi uma coisa fácil, uma transição muito fácil. Mesmo porque as freiras sempre nos diziam, no último ano: “Vocês vão para Universidade. Tomem muito cuidado, vocês não podem ser inocentes úteis.” (com voz de quem dá conselho). Pensando na politização que se fazia nas universidades, que elas acreditavam que se fizesse nas universidades.

E, aí, quando cheguei lá, comecei a sentir as coisas, e tal e pensei: “Tá bom, útil eu até posso ser, mas inocente, não.” E comecei então a ler muito, ler muito, ler muito, para eu poder entender o mundo em que estava me inserindo. Foi uma experiência assim... Eu vou dizer que Assis foi, para mim, muito mais do que me formar uma professora de português, ... foi me formar como pessoa. Por todas as experiências que eu tive ali. Naquele momento político conturbado que o Brasil vivia. Enfim, terminei lá meu curso e depois já comecei a trabalhar. Foi trabalhar em Coronel Goulart⁴⁵, foi onde eu consegui aulas. E lá eu encontrei o Pedro. E aí a minha vida, foi tomando rumo, não é?

Depois, logo no começo da nossa carreira, recém-casados e com filha pequena (pequenas ênfases), nós começamos a militância na APEOESP. À época a gente ..., a APEOESP ..., a gente era ..., o povo dizia que a APEOESP era um departamento jurídico, que tinha uma entidade (risos). Então, nós tínhamos que, tomar essa entidade. Foi uma luta muito grande,

⁴⁵ Coronel Goulart, distrito do município de Álvares Machado, vizinho de Presidente Prudente.

debaixo da ditadura, para tomar posse da entidade que era ..., que era nossa. E ..., e aí, mesmo muito inocentes ainda, iniciamos nossa militância política no sindicato e, também, foi aí que a gente aprendeu muito, né? Eu digo sempre que, ..., quando resolvi fazer o curso de pedagogia, para fazer concurso de diretor, eu só precisava do documento. Do papel que dizia que eu tinha pedagogia. Porque, quem me formou, (pequena pausa), para assumir a direção de uma escola, vamos dizer assim, foi a militância. Foi aí que eu entendi o que era educação. Foi aí que eu entendi o que era ser um profissional da educação e, especificamente, um dirigente de unidade.

Então, fiz a pedagogia na Unoeste, aquela pedagogia de fim de semana, que eles ofereciam, lá, simplesmente porque eu precisava ter esse documento para fazer o concurso. Mas sempre falei: quem me formou foi a participação na APEOESP. Porque a gente participava de todos os Congressos. Eu tinha a facilidade de ter meus pais ainda jovens, que cuidavam de minhas filhas. Então, Pedro e eu participamos de praticamente todos os Congressos da APEOESP. E a gente aprendia muito, estudava muito, né? Fizemos o concurso para direção. Passamos. E aí, topa mais uma etapa, mais um desafio.

Minha primeira escola, onde assumi como diretora, foi a Celestina de Campos, em Floresta. Eu tinha acabado de tomar posse, era uma escola pequena, tranquila, quietinha (alongando as palavras), nem os meninos faziam barulho nas salas. Entravam umas galinhas d'angola no terreno, e eu tinha uma raiva daquele: “tô fraco”, “tô fraco” (entre risos), o tempo inteiro. Era só isso que eu ouvia, as crianças nem barulho faziam. Comecei a pensar: “O que eu vou ficar fazendo aqui”? Aí comecei a organizar a biblioteca. E isso não foi novidade para mim. Eu já tinha trabalhado antes na assistência de direção, quando a Maria Helena Castilho⁴⁶ me convidou para ser sua assistente lá no Goes Brandão⁴⁷. A primeira coisa que eu fiz foi encontrar uma sala, onde havia um monte de caixas de livros fechadas junto com ventilador quebrado, carteira quebrada, não sei o quê quebrado. Tirei todas essas tranqueiras, abri essas caixas, os livros, infantis, juvenis, eram maravilhosos. Peguei tudo isso, organizei. Uma das crianças da escola era filho do diretor da gráfica do Agripino⁴⁸, era em frente da escola, e ele fez para mim os cartõezinhos da biblioteca, de empréstimo, e a molecadinha amou de paixão. Como eu não podia estar lá toda hora, estabelecia alguns horários para ficar na biblioteca e atender as crianças. Quando abria a biblioteca, eles olhavam: “Dona Alvina já chegou!”, “Dona Alvina

⁴⁶ Maria Helena Castilho foi diretora de escola da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

⁴⁷ Goes Brandão, Francisca de Almeida Goes Brandao Profa. Escola Municipal, na época referida por Alvina a escola Goes Brandão pertencia ao Estado e atendia alunos do ensino primário.

⁴⁸ Agripino, Agripino de Oliveira Lima Filho, foi prefeito de Presidente Prudente por mais de um mandato e dono do complexo universitário Unoeste, onde que abriga, além de outros serviços, uma gráfica.

...”. Doidos para ir para a biblioteca e pegar os livrinhos, levar e trazer no dia certo, foi uma belezinha.

Então foi assim. sempre preocupada com a biblioteca, onde quer que eu fosse. E fiz isso também lá em Floresta⁴⁹, logo que eu cheguei. E depois, eu estava lá há pouco tempo, recebo um grupo de professores do CEFAM, pedindo para eu aceitar ser coordenadora do CEFAM. A coordenadora estava saindo, (pausa) e eles foram pedir para eu assumir. Fiquei meio em dúvida, porque na época o Pedro era o Diretor Regional, um cargo que não existe mais. Era ele que gerenciava, vamos dizer assim, três Delegacias⁵⁰. e toda a região aqui. Eu falei: “Bom, vão dizer que é nepotismo. Isso, não sei o quê!” O CEFAM era cobiçado, não é? Mas acabei aceitando, porque achei que seria um outro desafio a enfrentar, a formação de professor, e meio sem saber também. Na época o Estado deu um apoio muito bom. A gente fazia muitos cursos. Ia muito para São Paulo. Tinha muita orientação sobre como conduzir o CEFAM. E não foi fácil construir esse curso. Era período integral, os alunos ficavam o dia inteiro. Chegavam de manhã e saíam às quatro, cinco da tarde. No período da manhã, eles tinham as aulas regulares e, à tarde, era o que a gente chamava de Enriquecimento Curricular, e era preciso pensar o que fazer no período da tarde, criar esse conteúdo.

Foi muito bom, porque pude formar uma equipe muito boa, principalmente porque o coordenador do CEFAM podia selecionar os professores, não é? Não recebia os professores que faziam inscrição na Delegacia. Eles vinham, se inscreviam e a gente fazia a seleção. Foi a primeira escola que teve o que hoje se chama HTPC⁵¹. Toda quarta-feira, os alunos tinham a tarde livre e a gente passava a tarde inteira, toda quarta-feira (frisando), criando o curso. Elaborando as coisas e lendo juntos. Enfim, eu que tinha que preparar a reunião, o que a gente ia fazer nessa tarde toda com todo o grupo, e esse período foi assim. Eu encontro com essa gente hoje e os professores dizem: “Puxa, que tempo, como a gente cresceu, como a gente aprendeu, como foi bom!” Formamos as meninas, eu digo meninas, porque eram a grande maioria. Havia uns dois ou três meninos fazendo o curso. E era um desafio grande. Só podia ser aluno de escola pública, para entrar no CEFAM. Só se sobrasse vaga poderia se pensar em alguém de escola particular. Mas isso nunca ocorreu. As inscrições sempre excediam. E, além de ser de escola pública, 50% dos candidatos tinham que ser oriundos do curso noturno. Então, pensa ... no desafio. Nós recebíamos meninas, por exemplo, que nem levantavam a cabeça.

⁴⁹ Floresta do Sul é um dos distritos pertencentes ao município de Presidente Prudente. Nelo o Estado mantém uma escola pública que atende os seus moradores e os da zona rural próxima.

⁵⁰ Antes da reforma educacional proposta por Rose Neubauer (1995-2002) as Diretorias de Ensino Regionais recebiam o nome de Delegacias de Ensino.

⁵¹ HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Meninas negras tentando alisar o cabelo. Então, desde ensinar a se assumir, a erguer a cabeça, pensar: eu posso estar aqui, e se entender como uma pessoa, um futuro professor. Era um curso em que, desde o primeiro dia de aula, os alunos sabiam que eles estavam ali para se formar professores. Diferente dos nossos cursos de formação na universidade. Meu curso de letras, por exemplo, foi feito para pesquisador, para crítico literário, para essas coisas. Ninguém falou para mim que você vai ser professora. Eu, pumba (bate as mãos), e caí na sala de aula. Agora sim, como você estava dizendo, o embasamento teórico que eu tive, no curso, claro que foi o norte. Mas aprender a dar aula, foi na sala de aula. Assim como aprender a ser diretor, eu acho que foi Tendo muito claro o que é um professor, o que é ser professor e profissional da educação. Isso. Acho que isso também me fez aceitar o CEFAM para poder pensar na formação. Eles sabiam, desde o começo, que eles iam ser professores, e tudo que a gente fazia era voltado a isso. Nós inovamos, por exemplo, na parte de estágio. Pela primeira vez em cursos de magistério, os alunos iam fazer estágio, traziam o problema que eles observavam lá, e os professores que orientavam o estágio faziam a discussão com eles. Foi um trabalho muito bom.

Quando percebi algumas mudanças políticas, percebi que o projeto ia morrer, fui ficando desanimada, por exemplo, fui impedida de escolher professores. Já tinha que aceitar professores, acho que você já estava lá, quando ..., tinha que aceitar os professores que vinham da lista de inscrição. Então eu falei: “Infelizmente, não vai dar mais.”

Voltei para minha escola. Já tinha me transferido para o Tannel⁵² e ali é que eu me aposentei. Fiquei ali até me aposentar. E, também foi uma outra experiência diferente, porque o Tannel era uma escola muito visada. Foi uma escola muito famosa em um determinado tempo aqui em Prudente. O Tannel era a escola daqueles que iriam para escola particular, pelo poder aquisitivo. Então, era uma escola concorrida, que tinha a melhor fanfarra ... etc. e tal.

Cheguei lá, e depois fui sabendo (pausando), já assuntando (pausando), que já tinham feito a “minha cama” lá. Cheguei, e estava todo mundo de ..., como é que eu vou dizer? Pronto para reagir, contra minha presença ou boicotar o trabalho, sei lá! Mas, depois, as pessoas foram percebendo meu jeito de trabalhar e devagar, devagar, fui conquistando. A princípio, quando assumi, tinha desde a primeira série até o colegial, na época o colegial. Foi nessa época que houve, também, a separação da primeira fase do fundamental, que agruparam numa outra escola e os professores, muito preocupados. Aconteceu também a municipalização dessa primeira fase do fundamental. Professores muito assustados (ênfase). Porque, a princípio, quem ia pagar era o Estado, mas eles seriam do Município. Foi uma coisa meio confusa.

⁵² Tannel, EE Comendador Tannel Abud. Escola estadual localizada no município de Presidente Prudente.

E aí, nessa época, o Pedro já era secretário municipal, e nós participávamos do Conselho Municipal de Educação. Sempre, eu e ele, participando das coisas. A gente fez uma reunião, lá na Toledo, com todos os professores de primeira à quarta série da cidade. Uma reunião do Conselho Municipal, esclarecendo as pessoas, passando para elas toda a legislação que regia essa coisa da municipalização. Como é que ia ser a situação do professor. Enfim, eu acho que, graças a isso, Prudente foi um dos municípios em que essa passagem foi bem tranquila. Não teve muito tumulto, as pessoas ..., e as coisas foram caminhando.

No Tannel ..., eu tive bons professores também. Pude contar com os professores. Sempre tem um ou outro que foge (sorriso) da regra, mas, enfim, era um grupo bom. Nós inventamos uma vez, de fazer salas ambientes. Conseguimos fazer, alguns achavam que ia ser uma bagunça danada, os alunos mudando de sala para lá e para cá e, no fim, até que funcionou. Quando eu saí, não sei o que virou. Mas foi um tempo bom.

E, assim, de toda essa experiência, e respondendo sua indagação sobre “o papel do diretor de escola pública”, eu acho que sempre procurei instruir funcionários e professores para que entendessem, exatamente, o sentido de ser um servidor público. Nós somos pagos pela população para prestar um serviço, e ele tem que ser bom. Isso é que é serviço público. Serviço para a população. Então, tem que ser bom. Como é que pode trabalhar o ano inteiro e chegar no fim do ano e ter 30 alunos reprovados? Não tem sentido. Então, nós estamos recebendo para fazer que serviço? Se fosse uma empresa, como seria? Então, sempre procurei ter essa dimensão do que é o serviço público e o serviço público da educação ..., diária ..., tão importante. Que a gente, na verdade estava, ali, formando os próximos eleitores (ênfase), os próximos profissionais (ênfase). Que tipo de gente, estávamos formando?

No CEFAM, a gente pensava assim: “A escola que temos e a escola que queremos”. Como fazer esse pulo, do que nós temos hoje, para o que queremos ter? Sempre essa discussão direcionou o meu trabalho. No sindicato, depois no Conselho Municipal de Educação, nessa participação é que a gente foi aprendendo as coisas. E o curso universitário, eu posso dizer que o meu curso de letras me deu um bom embasamento. Me deu a capacidade de ler, interpretar, entender o que estava lendo. Diferente da pedagogia, que foi mesmo só para obter o diploma e poder me transformar em diretor.

Por que ser diretor? Porque eu sabia, na minha sala de aula, o trabalho que fazia. Mas, de repente... Eu achava que todo mundo trabalhava igual, não é? E comecei a perceber que não era assim. Então, eu pensei: “Bom, se eu me tornar diretora, eu posso contribuir mais para a minha visão de escola. Não só na minha sala de aula, mas no conjunto de uma unidade.” Então, talvez tenha sido por isso e, também, pela remuneração, que era melhor.

Quanto às dificuldades na direção... vejo que não são os alunos, não (sorriso). A maior dificuldade sempre foi com os professores, sempre foi. E, sempre fui muito preocupada com o tipo de formação que as pessoas estavam tendo. Porque assim, com muita rapidez, de quando eu me formei, para quando já estava trabalhando, percebi que a formação do professor mudou muito. Talvez, não sei! Não vou dizer assim, muitos cursos foram permitidos, mas não formavam como aquele profissional, como ele devia ser. E, além da formação, muita falta de compromisso, e o pessoal era diferente do pessoal do CEFAM, que eu que escolhia, né, é claro!

Tem dois casos emblemáticos que eu posso contar. Havia uma professora, já era uma senhora, que tirava licença médica por 15 dias, vinha um dia, e mais 15 de licença. Naquela época, não podia manter o mesmo substituto, se ela interrompesse a licença por um dia. E ela era a professora de português, da 5ª série. A cada 15 dias, portanto, tinham um professor diferente, quando tinham! Quando chegou o quinto professor na sala da 5ª série, os meninos fizeram assim (abriu os braços em forma de paredão) e disseram: “Aqui não entra mais nenhum!” Que coisa linda! “Por essa porta que tá aqui não entra mais nenhum!” E eu saí beijando os meninos, porque, olha que coisa linda! Eles queriam dizer: “Vocês vão resolver essa situação ou não vão?” Meninos de 5ª série!

Como ela era uma senhora, e faltava, e doente, eu chamei a filha dela para conversar comigo. Primeira pergunta que eu fiz para ela: “Seus filhos estudam na escola pública?” Ela disse: “Ai, graças a Deus não!” Eu falei: “Pois é, né? Já pensou se fossem alunos da sua mãe? Porque não dá, minha filha, eu preciso saber qual é a situação da sua mãe, porque essa situação aqui na escola não pode ficar.” Enfim, resumindo a história, eu consegui que ela pedisse aposentadoria. Aposentadoria proporcional e “puxou o carro”.

Então, para mim, esse foi o caso que marcou, exatamente, qual é a dificuldade do diretor, porque eu tenho que receber na escola quem vem, e não posso mandar embora, se não faz nada. Eu tinha é que conquistar o cara, e fazer ele enxergar, que ele precisa trabalhar. E que ele está ali por conta de um serviço público. Toda essa história.

O outro caso foi também de uma professora que faltava, faltava, faltava. Porque tinha uma loja e ia para São Paulo comprar roupas para vender. Um dia, eu chamei e falei: “Minha filha, vai fazer o que você gosta na vida, vai ser feliz. Você não gosta disso aqui. Por que é que você fica insistindo numa coisa de que não gosta?” Também “puxou o carro”. Foram os dois casos mais emblemáticos e eu fiquei muito feliz de ter resolvido (sorriso), para deixar as pessoas felizes e resolver a situação da escola.

Então, foi sempre muito difícil isso. O que mais me incomodou sempre, foi a falta de compromisso do professor e sua formação. As duas coisas que realmente me incomodaram

sempre, muito. A pessoa não sabia o que estava fazendo lá na escola. Minha sala, no Norma Clarinda⁵³, ficava embaixo e eu sabia exatamente qual era o professor que estava na sala que ficava em cima da minha. Tinha hora que eu achava que um moleque ia cair na minha mesa (risos), lá de cima. Então, você sabia exatamente que professor tinha o controle em sala. Que professor realmente estava ali para ensinar. Era muito difícil! Essa foi a parte mais difícil.

E a *criançadinha* era muito divertida, não é? Tinha um que a professora não aguentava e dizia: “Para a diretoria, prá diretoria.” Ele chegava, punha a cabecinha na porta e dizia: “Diretoria! Diretoria!” (risos) Era muito bonitinho. E teve outro caso engraçado. Os alunos de uma 5ª série estavam “pintando” lá em cima, né? Eu subi as escadas, brava (tom forte), cheguei, e eles: “A dona Alvina! A dona Alvina” E, *tum* (atendo as palmas da mão), para dentro da sala! Eu disse: “A dona Alvina, o quê?” O moleque virou e disse: “Pintou o cabelo!” Eu achei o máximo, o moleque. Eu vou brigar? (entre risos). Dei risada junto com eles. Então, essas coisas eram boas.

Havia crianças com muitos problemas (alongando), principalmente de primeira à quarta série, quando a gente tinha junto ainda. Mesmo lá no Tannel, tinha uma criança que vinha do sítio, muito pobre, bicho de pé, umas coisas assim, bem E os professores reclamavam: “Esse menino vem fedendo para a aula!” Falei: “Tá bom, vamos lá ver onde ele mora.” E a gente constatava que a única torneira da casa era aquela que a Sabesp põe no cavalete na rua, ali. Dentro de casa, não tinha água. Vem fedendo na escola? Está sem mãe?

Então, até isso, assim, entender e encaminhar. Tentando sempre trazer os pais para escola. Trazer, fazer conversa, levar profissional para falar com os pais. Não adiantava também a gente trabalhar numa direção, na escola, e chegar em casa e ser outra direção. Então, procurava trazer os pais para entender o que a gente estava fazendo e para continuar isso em casa.

Você me pergunta sobre o legal e o real. O que será que é o legal e o real? Quem faz as leis da educação? E, às vezes, a legislação impede, emperra o trabalho. E a gente sempre criticava. Ela é feita por quem trabalha no gabinete e está longe da sala de aula há muito tempo. Porque eu acho que a escola é uma instituição muito dinâmica. Ela acompanha as mudanças da sociedade, quero dizer, as mudanças da sociedade refletem lá dentro. E ela ..., e muitas vezes essa legislação não acompanha ... e atrapalha mesmo. Muitas vezes atrapalhava e a gente tinha que.... Muitos diretores reclamavam que a maior parte do tempo da gente era para atender legislação, e a escola ficava. Era sempre um dilema para o diretor. Tinha que escolher entre ser

⁵³ Escola Norma Clarinda, unidade escolar que abrigava o CEFAM antes desse tornar-se unidade escolar autônoma.

o cumpridor de legislação e ficar preocupado, ocupado com isso, ou assumir o pedagógico. Como o pedagógico sempre foi mais difícil, mais trabalhoso, muitos diretores preferiam se esconder, vamos dizer, entre aspas “se esconder”, nesse fato de que a legislação, a burocracia sempre exigia muito tempo, e largava lá, o professor, cada um fazendo o que quisesse. Eu chegava até a dizer, às vezes, que “ninguém é mais livre no mundo, mais livre do que o professor, dentro da sala, de aula na escola pública”. Porque ele entra lá e faz o que quer (ênfase) e nada acontece, né? Porque, assim, por mais que o diretor vá lá, fale “tá errado, não faça assim, faça assado”, sabe! Ele entra na sala e está lá. É por isso que eu instituí a avaliação de professor. Na época já existia avaliação que o diretor fazia, que o Estado mandava.

Houve uma época em que a gente tinha que dividir assim: 60%, 20%, 20%. Então, 20% eram muito bons, 60% bons e 20% regulares. Então, com um muito bom, subia na carreira, e também com dois bons. O que que a gente ..., isso era absurdo, não é? Então, o que que a gente fazia: pegava um regular e muito bom e fazíamos umas trocas, de forma que a cada dois anos, todos subiam. Não era justo. Não era justo porque aqueles que realmente trabalhavam mereciam o muito bom e subir todo ano, e não aqueles que não faziam nada. Mas, o diretor, pra não ficar de mal com todo mundo e tal, fazia isso. Mas, independentemente dessa avaliação que o Estado fazia, porque isso refletia no salário, eu procurava fazer também avaliação do professor pelos alunos.

Fiz isso no CEFAM, no Tannel, aliás, você sempre foi bem avaliado (agradei e risos), e, aí, era uma forma de eu poder chegar, porque eu não podia chegar na sala de aula. Então, o aluno trazia para mim a sala de aula, e era uma forma que eu tinha de chegar no professor e dizer: “Olha aqui, não sou eu que estou dizendo, tá aqui. O que nós podemos fazer para melhorar?” E foi uma estratégia que usei, às vezes deu certo, às vezes não, mas enfim... Agora, essa história da legislação, realmente emperra o trabalho e muitas vezes a gente quer avançar e, ... E fica ali, muito claro, muito claro, que a legislação não tem uma visão da realidade. Vamos dizer assim “no chão da fábrica”. Não tem essa visão, então fica imaginando lá umas coisas bonitas e tal. Essa diferença entre saber exatamente o dia a dia, quais são as necessidades, isso não é de hoje.

Antigamente o Estado comprava o material escolar e distribuía. Tinha escola que eu chegava, que tinha caixas e caixas de caneta esferográfica seca, porque recebia e não tinha gente para dar e acabava, ou então, o diretor tinha a síndrome do “Vai faltar!”, guardava tudo, guardava tudo e aí vencia: caderno, livro, tudo isso eu peguei. Caderno que tinha tomado chuva, de telhado vazado e tudo arreventado. Então. ... A gente, na APEOESP mesmo, a gente falava: “Olha, por mais que haja alguns diretores que possam abusar, se mandar o dinheiro para a

escola, a maioria dos diretores vai aproveitar muito mais. Vai encontrar o que a escola realmente precisa, e não ficar recebendo coisa que nunca pediu”. E até que aconteceu realmente. E a gente falava disso, oh (estalar de dedos), lá nos anos 70. Foi uma luta nossa e, até que isso aconteceu. E, creio que tem dado resultado, eu tenho visto as escolas por aí muito bonitinhas, muito arrumadinhas, porque tem o dinheiro para fazer, basta ter um bom gerente.

Agora, a minha angústia ainda continua sendo que o Brasil está perdendo o bonde da história. Especificamente no campo da educação. Essa pandemia veio para piorar mais ainda a situação. Enquanto o mundo se prepara para o futuro, com a tecnologia, com o mundo digital, o Brasil está patinando e me angustia muito saber que os brasileiros não estarão aptos a viver nesse mundo daqui a pouco, por conta da educação.

Estava até assistindo um programa americano outro dia em que se falava da “*digital literacy*”, que é a alfabetização digital. Mas, a alfabetização, antes, era saber ler e escrever. A alfabetização virou letramento, saber ler, escrever, interpretar o que lê e o que escreve. E agora existe um programa, um algoritmo, sei lá como é que chama isso, que escreve redação. O tal do “Chat GC”, não sei o quê. Você diz para o computador assim: “Escreva um texto sobre a invasão do Capitólio”, e ele: “*praaaaaa*”, começo, meio e fim, um texto. Uma redação perfeita. O tema que você colocar ali, ele escreve. Então, como tem que ser a escola?

Antigamente a escola reproduzia o conhecimento que a humanidade havia acumulado (leves ênfases dando sinal do vagar do tempo), e aquele conhecimento era sempre o mesmo. A partir de um determinado ponto, a cada 15 anos, tudo já era novo. Dali um pouco, há cada cinco anos. Hoje, a gente não sabe nem que profissão vai existir, para preparar esses meninos que estão nas nossas mãos. Minha neta tem oito anos, vai fazer nove, e que profissão vai haver para ela no futuro? E o futuro é daqui a pouco. Porque as coisas vão assim (estalar de dedos).

Então, se existe uma máquina que faz uma redação, qual vai ser a função da escola? O que é que a escola tem que fazer? Antes sua função era preparar para o trabalho, e eu perguntei para você a respeito do ensino médio. Faz muito tempo que eu falo que o ensino médio não prepara para a vida, não prepara para o trabalho e não leva para a universidade. Há muito tempo. E hoje, pelo jeito... estou vendo que continua do mesmo jeito. O grande dilema da educação no Brasil, ainda acho que é o ensino médio. Porque a alfabetização, a gente avançou, com briga. Se é com Emília Ferreiro, se é com silabação, por fim, seja lá. Eu nunca briguei com professor por causa disso. Eu acho, e sempre falei, se o professor sabe o que ele está fazendo, não importa a metodologia que usa, a criança vai aprender. Seja lá começando pelo texto, seja começando pela sílaba. Eu fiz cartilha do Caminho Suave, “Ivo viu a uva.”, e eu acho que sou uma leitora razoável. Então, qual é o problema? Não é a metodologia que vai ..., mas precisa saber o que

está fazendo. Até no CEFAM a gente discutia muito sobre o Ensino Médio, assim, né, preparar o aluno para viver em que mundo? Como vai ser o mundo para ele viver? E hoje isso é uma questão fundamental, porque nós não sabemos. Olha quantas profissões já desapareceram. Faz o quê? Preparar para o trabalho de que jeito? Que trabalho? Então, essa é a minha grande aflição e eu não vejo o Brasil avançando nisso.

Nesses quatro anos passados, que eu não vou falar o nome, nós tivemos um retrocesso. Não posso (entre pausas) nem lembrar o medo que tive de haver uma continuidade, e o Brasil quebrar e acabar. Porque era a perspectiva que a gente via. Felizmente, conseguimos impedir esse repeteco. Que não seria um repeteco, porque se instalaria para sempre. Mas eu vejo que, após esses quatro anos, o desafio está sendo muito grande. É muito grande, muito grande o estrago, e na educação, então, nem se fala. Com escola militar, “menina veste rosa e menino veste azul”, aquele civismo que a gente Então, eu que passei pela ditadura, que fui obrigada na escola a fazer festa no 31 de março e botar os alunos para declamar, hastear a bandeira etc. A gente meio que teve o patriotismo diminuído, porque os símbolos foram tomados e a gente resistia a isso. E agora isso aconteceu de novo, os símbolos foram tomados. Mas precisa ter, as crianças precisam saber o que tem, o que é um país, que pertencem a um país. Foi uma perda em todos os sentidos, e na educação, em quatro anos, cinco ministros, e não existiu um projeto! Eu não sei, mas pelas minhas leituras de jornal, pelo que eu procurei me informar, não encontrei nenhum projeto que tivesse cabeça, que tivesse ..., vamos em frente. A pandemia, pelo amor de Deus, nem internet nas escolas. O coitado do professor teve que rebolar sozinho, para dar conta de atender o aluno de forma digital, sem nunca ter feito isso, e que projeto existiu para recuperar os alunos que não tiveram aula, que projeto existiu para botar as crianças e professor em contato? Não tinha como ir para a escola, não é? Fora a fome, mesmo. Foi uma coisa horrorosa, uma coisa horrorosa, que agora, para recuperar, não vai ser fácil, não.

Então, essa é a minha grande angústia. Por ter sido uma pessoa que trabalhou na área e que vê que o retrocesso do Brasil foi muito grande. Nem me preocupo com esses testes, Pisa, não sei o quê, é o dia a dia mesmo, eu estou vendo. E tem também essa história da Internet, das mídias, que eu ando vendo como as pessoas estão escrevendo, não vou nem falar do conteúdo (entre risos), porque me arrepia mais ainda. Mas tem dia que eu não aguento, que colega meu compartilha uma coisa, com tanto erro, que eu, sem comentar o conteúdo, peço: “Pelo amor de Deus, não compartilhe coisa escrita tão errada. Não está colaborando com isso.” Nem falo do conteúdo, que colabora muito menos (risos).

Mas é assim. E estou vendo: pobre língua portuguesa (pausando)! Onde vai parar. Eu sei que a língua também a dinâmica. Eu sei que a língua também é feita pelo povo, mas, meu

Deus do céu. Nos outros países, as pessoas são mais bem alfabetizadas, não é? Porque tem o domínio da língua. Eu recebi uma estudante húngara aqui em casa, de intercâmbio, uma vez. E comecei a ensinar português para ela e dizia assim: “Olha, o certo é assim, mas, lá na escola, você vai ouvir os meninos falando assim, assim.” Até que uma hora ela virou e falou assim: “Mas todo brasileiro fala errado?” Porque toda hora eu falo o certo é assim, mas você vai ouvir muito isso, então é o tal “pra mim fazer”. Eu dizia para ela que é “para eu fazer”, mas você vai ouvir muita gente falando “pra mim fazer”. “Mas todo brasileiro fala errado?” Eu falei: “Meu Deus, é verdade!” Nós estamos nos afastando muito, muito, muito, muito do estilo formal da língua. O coloquial está ficando muito longe do modo formal da língua e isso não acontece com as outras línguas, eu percebo isso. Talvez seja uma coisa do português mesmo, pela história, por ir se distanciando do português de Portugal. Mas, enfim, eu tenho muita preocupação com isso.

Você me pergunta das alegrias que eu tive, e elas foram muitas. Eu que assinava o diploma das meninas do CEFAM. E era diploma, aquele era diploma. Muitos, eu assinava com muito prazer e alguns, eu meio que fechava o nariz na hora de assinar. Mas eu imaginava que essas não permaneceriam na educação. É uma pena!

Duas coisas de que tenho pena com relação ao CEFAM. Poucos alunos se mantiveram na educação. Os poucos que eu conheço e com quem eu tenho contato ainda, reconheço que fazem um trabalho bom, e isso me traz muita alegria. A outra coisa é que não tenham avaliado melhor o curso. Na minha opinião, se esse curso tivesse se transformado em Instituto Superior de Formação de Professor... Com aquela estrutura de um período com formação geral e um período para a formação específica, sabendo que desde o começo vai ser professor. Eu acho que faltou essa avaliação e essa tentativa de levar avante esse projeto. Que foi um projeto que funcionou. E a universidade hoje, o curso de pedagogia, eu vejo assim: Como é que um curso de 4 anos pode formar um sujeito que vai ser professor de ensino fundamental, de pré-escola, que pode ser diretor, supervisor? Ou que formação é essa de quatro anos para formar tudo isso? Então, se houvesse esse Instituto de Educação para formar professor, de primeira, de primeiro do fundamental, alfabetizador, sabendo que era isso que o cara estava ali para estudar, e recebendo para estudar. Eu acho que a gente dava um salto. E penso, ainda, que se a universidade criasse um curso de pedagogia, que fosse de 4 anos, período integral, com bolsa de estudo, porque para ter período integral tinha que pensar em bolsa de estudo, a gente dava um salto também. Porque essa pedagogia que está aí

O Pedro já recebeu, como Secretário de Educação, professoras recém-formadas em pedagogia que tem que assumir uma sala de primeiro ano e chegam para ele desesperadas: “Oh

professor, o que que eu faço? Eu não sei alfabetizar”. Por quê? Porque Eu não sei como é que está estruturado o curso de pedagogia, mas eu acho que essa coisa específica, por exemplo, você vai ser professor alfabetizador, não tem. Tem muita teoria, tem muito embasamento teórico, é legal também. Mas a prática ali, oh! E a formação específica para isso? (pausa) Porque no CEFAM era assim: tinha os dois primeiros anos, eles tinham português, inglês, história, geografia; tudo que tinha no ensino médio, faziam nesses dois anos. Nos outros dois, as disciplinas eram: conteúdo e metodologia de língua, conteúdo e metodologia de matemática etc. e aí já, aplicando. Então, nesses dois anos, aprendiam matemática, aprendiam o português e, depois, nos outros dois, aprendiam como trabalhar isso com a criança. Era bem direcionado, era bem específico. Tanto, que matou os cursos de Magistério, foram acabando, acabando as habilitações de Magistério. E, depois, veio a legislação que obriga o professor a ter ensino superior. Aí acabou de vez, não é? Mas eu ainda acho que deveria ser mesmo, de, de ..., em nível médio (pausa) profissionalizante, mas com toda uma estrutura específica. Se não pode ser de nível médio, que a universidade assuma.

APÊNDICE E- Entrevista narrativa com a diretora Carla,

Da EEEI Prof. Joel Antonio de Lima Genésio, de Presidente Prudente.

Dia 13/1/2023, das 9h30 às 10h15min., na própria escola

Duração: 42min. e 52 segs.

Olha, você sabe que eu nunca pensei em ser diretora! Quando eu estava em sala de aula eu nunca pensei. Nunca pensei ser diretora, tanto que eu nunca tive nenhuma experiência de afastamento na gestão. A única experiência que eu tive foi de um mês na coordenação de uma escola pública também, mas aí eu voltei para a sala de aula, porque surgiu outra oportunidade de trabalho e como não conseguia fazer as duas coisas, então eu tive que deixar a coordenação e voltar para a sala de aula. Não deu nem para entender direito o que era estar na equipe da gestão.

Quando eu prestei o concurso para direção, eu não estava muito certa que eu queria sair da sala de aula, até mesmo porque, eu estava numa escola que eu estava gostando muito, que era Maria Luiza Bastos, eu estava me realizando muito com professora lá. Estava muito bom lá para mim, né. Aí prestei o concurso, passei bem no concurso, escolhi e fui. (risos). Decidi ir. Aí fui né!

Não foi muito fácil largar a sala de aula assim, para mim foi meio complicado, porque eu estava gostando muito da sala de aula. Gostando muito. Não era um momento que eu estava chateada, não! Lembro que eu estava bem, mas fui, fui ser diretora. Entrei, “arregacei as mangas” sem saber nada de direção. Nada, nada, nada! Eu ainda eu tive que passar por aquela transição de professora para diretora, sabe? Porque muda bastante (ênfase) o jeito que a gente olha a escola. Quando a gente está dentro da sala de aula, a gente sebe do trabalho da gente. Quando muito do trabalho de alguns colegas como os quais a gente faz projetos juntos.

Mas, como ... a questão da gestão democrática ainda está, digamos assim ..., incipiente. Não está muito fortalecida nas escolas ainda. Então, essa parte que diretor tem que assumir e fazer liderança né que são os assuntos relacionados a Conselhos de Escola, principalmente a APM, eu não sabia nada. Sabia nada, nada, nada! E quem me ajudou muito foi a diretoria de ensino de Prudente. Foram supervisores, os supervisores que eu tive no meu início de carreira, como diretora, me foram fundamentais (ênfase), acho que se não fossem eles, eu, para mim seria mais difícil assumir a escola como direção.

A parte administrativa, então, de secretaria, eu não sabia nada, João! Eu não sabia nada. Nada, nada, nada. Pagamentos, de funcionários. Como que funcionava né, e, até hoje, tem

coisas que, se eu tiver que fazer, eu vou ter que sentar e estudar para fazer, porque a gente não sabe fazer essa parte né.

E a gente tem que pelo menos entender um pouco para acompanhar o funcionário que está fazendo, né? O GOE por exemplo, o que ele está fazendo, né? Porque tem escolas que nem GOE tem. Eu não sei como é que esses diretores fazem, porque deve ser muito difícil, para eles isso. Porque, na época eu tinha uma boa GOE. Então ela me ajudava ali. Ela que me ensinava, ela que ia me explicando as coisas. E foi daí eu fui aprendendo. A parte de prestação de contas, meu Deus, do céu, até hoje é uma coisa que a gente enrosca, que é difícil fazer, não é fácil, não é nada, não é fácil.

Lembrando aquilo que eu falei para você agora, que eu acho que a gente acaba, o diretor acaba assumindo muito do que quem teria que fazer é a própria APM, pela própria questão da gestão democrática que acaba não acontecendo porque eles não têm tempo de fazer. Por isso que eu acho que, os professores que assumem uma APM, por exemplo, que tem alguma função na APM eles tinham que ter uma carga horária de trabalho menor na sala de aula para ter uma carga horária de dedicação para questões da APM, porque nós, como diretores, o que teríamos de fazer é fiscalizar, conduzir ali, acompanhar e alimentar a SED. Todo o resto, quem teria que fazer era a APM. Eles que teriam que ser formado para fazer isso, até mesmo para gestão democrática funcionar como tem que ser.

Então é assim, eu acho que o que me ajudou, foi (procurando as palavras) também a vivência que a gente tem na escola. Começou lá no CEFAM. No CEFAM a gente tinha uma diretora muito boa, naquela época era coordenadora, a coordenadora do CEFAM é muito boa. Era Dona Alvina, e ... ela já falava de questões como gestão democrática, fazia reunião com os alunos, eu era aluna na época.

Naquela época eu acho que começou a mudar a questão do Conselho de Classe e Série, ser participativo, então tivemos uma boa explicação da equipe lá, da direção, da Coordenação, sobre isso, porque que os alunos viviam participar e tudo mais né. Então, isso é uma questão que, por exemplo, na minha na minha atuação como professor e como diretora, eu sempre valorizo. Porque na época em que fui aluna, houve uma valorização. E houve um entendimento, também. Um ensinamento que a gente não esquece.

Então é algo que a gente procura fazer nas escolas da gente. Não fazer aquela coisa assim, do tipo, vamos reunir, só por reunir e passa aluno por aluno. Não é isso só o Conselho de Classe e série. Vamos ouvir o aluno, se o pai estiver ali presente, ouve-se também, faz se as atas. E é um conselho. Conselho serve para que, serve para a gente analisar o que foi feito e

serve para a gente planejar para o próximo bimestre. Então, isso para mim foi fundamental, essa vivência como aluna, para que eu trouxesse isso para, para a minha atuação como diretora.

Eu acho que o mestrado, e o doutorado, foram muito importantes para mim, porque eu aprendi uma parte teórica que eu não sabia né, e eu acho a teoria muito importante (ênfase) porque eu acredito que, boa parte da condução da gente é por meio da daqui que a gente acredita, das ideias que a gente tem, é o que nos conduz mesmo, porque a gente acredita e são saberes de que a gente acredita, e isso conduz muito as atividades profissional da gente. Então, para mim o entendimento disso foi muito importante. Porque eu aprendi que há vários saberes e há vários pontos de vista e, dentro de uma escola é o que mais tem, então, tem professor que pensa assim, tem professor que tem assado. Tem pai de aluno que pensa assim, tem aluno que pensa assado, funcionário assim.

Então para a gente entender tudo isso, esse jogo esse jogo né, essas relações que têm dentro da escola, para mim o mestrado e o doutorado foram muito importantes. Bastante importantes mesmo.

Que mais João que eu posso falar para você.

As experiências do dia a dia que adquiri no dia a dia, com exemplos de diretores, como aluna isso me ajuda, me ajuda bastante.

Eu acho que, por exemplo, o CEFAM foi muito importante para mim. Eu acho que se eu pudesse falar, qual foi o curso que foi mais importante, que me mostrou o magistério, que me acendeu a paixão pelo magistério (os olhos lagrimejam)? Não foi nem o curso de letras. A pedagogia em parte sim, porque teve um conteúdo da pedagogia que eu gostei muito, que é a área da filosofia, da educação que para mim foi muito importante. A área da psicologia que para mim foi muito importante, sem contar das políticas públicas, porque isso eu não aprendi em letras.

Em letras eu aprendi outras coisas, não aprendi metodologias né. Assim é, então a pedagogia para mim foi importante nesse ponto aí, mas quem acendeu à vontade (pausa na fala) de ser professor e trabalhar na educação, pensando assim, se eu atuar assim eu posso contribuir para transformar alguma coisa na sociedade, foi o CEFAM, João. Foi o CEFAM. Depois o mestrado e o doutorado reforçaram. Mas quem acendeu foi o CEFAM.

Agora essas experiências outras, assim, mais na infância. Bom, eu tive a sorte de ter dona Alvina como professora. Ela foi minha professora de (entre sorrisos) de ensino fundamental, então a atuação dela com professora, é, para mim foi ... foi muito importante, também da minha prática como professora de português, porque ela é professor de português. E, interessante que por causa dela que eu fui fazer letras viu. Olha que coisa interessante né! É,

foi por causa dela que eu fui fazer letra dela. Lembrando agora é isso mesmo, porque ela foi. Nossa! Atuação dela como professora e de outros que eu tive no ensino fundamental, da Dona Isaura, da professora de matemática Sebastiana, foram muito importantes (ênfase) para, para a minha atuação como professora.

Da Yoshie, que não é a nossa Yoshie, outra Yoshie que foi professora de educação física, que depois trabalhou na Diretoria de Ensino. Nossa, eles eram professores excelentes, né. Nossa a gente teve professores muito bons, né. Meu Des do céu, tive professores muito bons viu (um certo saudosismo entre sorriso).

Não posso reclamar da educação pública, não. Não posso reclamar. eu não posso reclamar. Não sei as experiências das outras pessoas, mas a minha experiência na educação pública foi muito positiva. Sei das dificuldades. A gente sabe né, de tudo isso que acontece na educação pública, que é bastante sucateada ainda. Ainda o investimento não é o que a gente gostaria de ver acontecer. Na educação pública a gente tem um problema que é a educação de gestão muito sério, eu acho. Muito sério.

Na época que eu era criança eu não conseguia ver isso como aluna. Nem no CEFAM eu conseguia ver por que eu tive uma boa gestora né. Mas depois, como diretora eu pude enxergar, porque aí a gente fica mais próximo desses setores, desses âmbitos de gestão. E aí a gente entende, a gente começa até entender por que que alguns diretores nossos, quando a gente era professor, quando a gente era aluno, agia daquela maneira. Porque a gente tem muita desinformação dentro do setor público.

Não sei do setor privado, porque do setor privado eu não conheço, por isso que eu falo do setor público. Eu acho que a gente tem um problema na gestão do setor público, que ele tinha que ser resolvido, agora: Como que é resolvido isso? Por meio de informação? Por meio de informação também. Por meio de estudo, também. Mas a SEDUC tinha que ser um pouco mais incisiva em alguns pontos. As diretorias de ensino tinham que ser mais incisivas em alguns pontos.

Uma coisa que eu acho muito estranha é uma escola ser de um jeito, outra escola ser do outro, sendo que a gente faz parte do sistema. Sabe essa duplicidade no ensino público, na escola pública, eu acho isso um absurdo. Não só uma sendo regular a outra PEI, não é só isso. Eu acho até de orientação. Tem escolas que fazem determinadas coisas, as outras escolas fazem... Ah! tem autonomia. Gente, mas a autonomia, confundem autonomia. Eu acho que a gente tem que ter uma mesma orientação, e essa mesma orientação tem que ser dada porque existe uma mesma legislação. A nossa legislação não é ruim, a legislação da educação ela, eu acho até bastante interessante porque ela promove a gestão democrática, ela promove uma

gestão bastante, assim, que a gente tem que formar a liderando dentro da escola nesse sentido, até na sociedade nesse sentido.

No entanto, esbarra na hora da prática. E o que que é a prática João? É a gestão. Prática gestão. Todo mundo fala isso: *ah, no papel é tudo lindo e maravilhoso, na área da prática*. Por que que na prática? Porque é um problema de gestão. Né?

E não é uma coisa assim, que a gente erra porque a gente quer. Muitas vezes a gente erra porque a gente não entende, não conhece, não está preparado ou poderia, sei lá fazer outra forma e consegue enxergar de outra forma né, de ser feito. Eu acho que isso é um grande problema. Não é só uma questão de direção de escola. Isso para mim é um problema de país, de gestão em todos os sentidos. Em todos os sentidos, desde o alto escalão até a gente que está na escola ali.

Tem certas coisas João, que a gente não pode tomar decisão porque a gente pensa de uma forma, pensa de outra forma. A gente tem que tomar decisão porque está na legislação. Posso até não gostar, mas não está na legislação? Então, uai. Tem que fazer, não tem jeito. A gente pode questionar, não estou dizendo que a gente tem que ficar calado, ser só uma vaquinha de presépio, não é isso.

Mas, a partir do momento que a gente tá dentro de um sistema público de educação, o que nos rege é o sistema público de educação. Não sei se você já ouviu falar assim: “aquela escola pública parece escola particular”. Prudente tem isso né. Essa mentalidade (ênfase) para mim é horrorosa. Ela é uma escola boa porque ela é pública. Não tem que ficar fazendo comparação com a escola privada. Sistema privado é outra coisa, o sistema público é o sistema público.

Eu acho que falta pouco disso na nossa gestão, as filosofias são completamente diferentes. Falta pouco isso na nossa gestão, na gestão das escolas, na própria Secretaria da Educação eu acho porque pode confundir as coisas. Os próprios colegas, os professores, e aí, não sei, parece que, não entendo isso. Para mim, na minha opinião, a gente é SEDUC. Eu não concordo com algumas coisas da SEDUC. Não concordo. Tem coisa que realmente eu não concordo.

Mas nós não somos SEDUC? Então nós vamos conversar no âmbito da SEDUC, não dá para ficar falando que..., dizendo que a escola é boa porque parece uma escola particular. A escola é boa porque ela faz parte dentro de um sistema e ali está funcionando. O que é que essa escola pública está fazendo, que as outras talvez não estejam fazendo, que precisam fazer, né! Ou que talvez não é nem uma questão de fazer, mas é uma questão de ... ter mais condições

para fazer o que as outras né, estão fazendo E aí é até uma questão das PEIs. Por que a PEI consegue e a regular não consegue?

Tem aí uma condição de trabalho, é claro que tem. Professor da PEI tem uma condição de trabalho que professor da regular não (ênfase) tem. Não tem. Isso é um pouco de ..., é gestão né. Por exemplo, a legislação que a gente tem sobre aquelas horas que os professores antes podiam cumprir em casa e agora vão cumprir na escola. Tem escola que não tem nem espaço, João, para esses professores ficarem. Eles vão ficar onde? Não tem sala (ênfase), para eles prepararem suas aulas, fazendo suas reuniões, isso é problema de gestão. Não estou dizendo gestão do diretor, mas gestão dessa Secretaria da Educação, Gestão Pública, Gestão Pública.

Como é que inventam uma coisa sem ..., sem entender que, tem que dar condições para que essas escolas possam fazer com que isso aconteça. As PEI acontecem! Acontece, por quê? Porque aqui tem condição. Tem estrutura física para fazer. Agora nas regulares não tem estrutura física para fazer, e daí, como é que faz?

As regulares é assim. No início do ano a gente começa tuuuudo (ênfase) de novo. Agora tá, o ano passado é que eu senti isso, que eu estava na regular ainda. Não é mais só no início do ano, porque os professores (pausa) saem no meio do ano, saem né. “Ah! Arrumei coisa melhor.” Largou. Porque o contrato, ... o contrato é, não efetiva, né? Ele arruma um serviço melhor e vai embora, larga no meio do caminho. É assim que acontece com a educação, infelizmente! Aí você recebe outro professor e começa o trabalho tudo (arrastando) de novo com esse professor, porque esse professor, ele não está sendo formado, como deveria estar sendo formado pelas universidades, pelas faculdades. Quem tem que estar fazendo isso, dentro da escola, é a equipe de coordenação da escola.

Não sei se você sentia quando a sua era regular, lá, mas isso é uma coisa que a gente sentiu o ano passado, lá na outra escola. Ter ..., tinha que fazer o trabalho de formação com eles, os professores, porque eles iam para escola sem formação nenhuma (com ênfase).

O CEFAM, a universidade, me deram base de saberes. A gente tem que tomar muito cuidado na hora que fala isso, porque, para não dar impressão de que a gente, eu estou tratando a teoria como sendo algo de segundo plano. Não é! Os saberes são tão importantes quanto a questão da prática, porque são os saberes que conduzem a gente. Há saberes que nos são cobrados que não são nossos. A prestação de contas, menino, não é nossa! Todo o processo de prestação de contas, desde lá, “Ah, onde vamos gastar o dinheiro?” “Vamos planejar.” “Vamos fazer as pesquisas agora.” Isso é da APM. O diretor assume isso, mas isso não é nosso. A gente só tinha que ser, como já falei, fiscalizador, acompanhar e tudo o mais.

Tem coisas, saberes dentro da escola que a gente sabe que existe, mas que não aprende antes.

O curso probatório. Eu gostei muito do curso. Para mim valeu bastante aquele curso, viu. Qual é a crítica que eu faço? (suspiro) A SEDUC parece que é tudo assim, né. Solta as coisas tudo de repente. É uma falta de planejamento. É uma gestão de períodos que, para a gente acho que ficou truncado aí, mas o curso não foi ruim, não. Eu gostei daquele curso. Aquele curso é importante para ter. No início de carreira! Junto com o curso, uma supervisão que nos apoia, a gente consegue aprender bastante coisa que a faculdade não dá conta, né. Que são estas coisas mais, mais ..., detalhes mesmo da rede.

Eu acho. Eu vejo assim. O que eu acho que é obrigação da faculdade, da universidade: ter conhecimento do que acontece na rede. De como que é esse cotidiano do diretor. Eu acho que essa proximidade seria importante fazer. Proximidade entre escola e ..., os cursos de licenciatura. Eu acho que a gente ainda não conseguiu, o Brasil ainda não conseguiu fazer isso ainda não. Acho que tem algumas experiencias por aí, espalhadas pelo Brasil, né! Mas efetivamente eu acho que ainda não.

Entra na formação continuada isso, né? Ou naquela formação inicial que dá apoio para aquele Professor, que tá saindo da faculdade entrando na escola né! Não sei, teria que ter algum meio aí, para, ... para isso daí ficar melhor né! Por enquanto não está.

E nossas ações são isoladas e por que são isoladas? Justamente porque a gente não está conseguindo, ainda, implementar a gestão democrática como teria que ser. As pessoas não assumem a responsabilidade(ênfase). Porque quando a gente não consegue. Porque a gestão democrática é o seguinte, está em lei, tudo. Tem que fazer, tudo. Tem vários documentos que nós somos obrigados a produzir, para comprovar que na escola existe, né! E a gente produz esses documentos, mas que no cotidiano na prática, parece que ainda não conseguimos fazer com que valesse ... mesmo, né!

E, eu depois que eu entrei como diretora que eu percebi, isso não depende só do diretor, depende da vontade dos outros, porque quando você, pensa numa gestão democrática, você pensa também que, as pessoas têm que assumir responsabilidades, por aquilo que falam, por aquilo que fazem, e elas não assumem, João! É muito mais fácil falar para o diretor assumir. O diretor faz. O diretor assume. O diretor decide. “Aí, eu não tô nem sabendo que eu sou da APM!” Não é assim que eles fazem? “Eu não tô nem sabendo que eu sou do Conselho de Escola!” Aí, quando você faz a reunião (ênfase com pausa), para eleger, membro da APM, membros do Conselho de Escola. O que que acontece? Ninguém quer ser! Ou então, quando você diz “Ó, temos que fazer uma reunião do Conselho de Escola para decidir isso, isso e isso.”

“Ah! mas que horário? Eu não posso.” Ah, mais, aí fica complicado. As pessoas precisam realmente assumir (pausa) a gestão democrática como um compromisso de profissão. (pausa) Compromisso profissional. Isso não depende, ..., se não acaba sendo assim, olha isso é uma gestão democrática. A gente manda o que tem que fazer. “Olha, tem que fazer a gestão democrática na escola. Tem que fazer a reunião.” (com força nas palavras e gestos). Entendeu? Ah! gente, que gestão democrática é essa? Não, é? Não é estranho isso? É muito estranho isto daí. Então, a gente acaba ficando sozinho, por causa disso.

Prestação de contas, por exemplo. Nossa, sozinho, completamente sozinho. Completamente sozinho. A gente resolve tudo sozinho. O que a gente estava falando agora, recursos próprios é o bolso do diretor. É tudo sozinho. É difícil! Eu acho isso difícil para gente. E, é complicado também as relações na escola, porque (prolongou o e), eu costumo dizer assim: “a gente tem que saber separar as coisas”. Somos amigos das pessoas da escola? Somos. É muito bom ser amigo de todo mundo, só que tem momentos que a gente tem que ser diretor. Tem momentos que a gente tem que falar: “olha, assim dentro da legislação está correto”, “assim dentro da legislação não está correto”, e, “e isso não é porque eu estou falando, é porque está escrito e aqui nós todos somos servidores públicos”, nós estamos zelando por essa legislação, por esse cumprimento das coisas.

Não é algo que eu tenho que ficar falando toda hora ou, né? Obrigando, ou dando uma de doida aí, que, que né, que acaba acontecendo conosco né, João? A gente se indis põe com as pessoas. A gente mostra lá os documentos, fala que tem que ser assim, tem que ser assado. E (pausa), os servidores públicos da secretaria, professores, eles não compreendem, muitas das vezes, *que eles também são responsáveis por zelar por aquela legislação, por aquela conduta* (fala bem pausa). Não é só o diretor que é responsável por isso, mas há essa (prolongou a palavra), sei lá essa ideia, né, na escola de que é o diretor, o diretor deixa ou o diretor não deixa. E, aí a gente acaba errando sozinho, acertando sozinho, tudo sozinha (risos).

Entre nós diretores, também. Acho que existe uma dualidade, que não sei se é próprio de nossa Diretoria de Ensino ou se isso é do Estado, porque não sei como é fora, no Estado, né. Mas eu sinto isso, muito, muito forte. Uma competitividade de eu não entendo, porque nós somos, todos, sistema público de educação. Não tem que existir competitividade entre as escolas.

Eu acho assim, somos um sistema só. Isso está é na cabeça dos professores. Está dentro da cabeça de ... de professores, de pais, de alunos. Tanto que tem, determinadas escolas, por exemplo, que todo mundo quer estudar nela. Por quê? Porque aquela escola tem a fama de ser a melhor escola de Prudente. Uma das, né? Não é assim, gente, isso. Sistema público nós temos,

todos, os mesmos problemas. O que pode acontecer é que, isso eu percebo, que ..., os alunos que entram em determinada escola, eles entram um pouco melhor no ciclo II, no 6º ano, porque talvez venham de uma preparação melhor, então a gente está pegando um aluno melhor.

E é claro que a escola vai ter condições de trabalhar aquele aluno melhor. Agora, escolas de ..., de bairro, que tem um pouco mais de dificuldade, que recebe uma clientela que tem um pouco mais de dificuldade, muita ausência de alunos, problemas sociais bastante graves, isso acaba repercutindo na aprendizagem do aluno também. Aí a gente acaba recebendo alunos ali, com grandes defasagens. É claro que aquela equipe vai ter um trabalho muito (ênfase) maior para recuperar esse aluno.

E aí a gente tem outro problema, que é problema de gestão também. Não é? Porque isso não é um problema de escola individualmente. Isso é um problema de gestão, de gestão do sistema e, que não envolve só o Estado, envolve inclusive o município. E que não envolve apenas a secretaria da educação, envolve outras secretarias. Secretaria social, ..., da Assistência social, secretaria, muitas vezes, da Saúde, porque são públicos muito desassistidos. São crianças muitos assistidas.

Mas, aí, só pensa na meta, no SARESP. Aquela escola é boa porque atingiu o SARESP. Passou no SARESP. Aquela escola é ruim porque É ruim, porque não atingiu o SARESP. Primeiro isso daí é muito, pelo amor de Deus, né! Isso aí é bem, bem, vago. Bem fácil falar, tipo, a escola ruim sem tentar entender o que está acontecendo na escola. Então, isso é um problema de gestão também, e eu vejo muito isso aqui na Diretoria de Ensino, eu acho que, bater nessa tecla não é bom para nós, não. A gente tem de pensar sistema, sistema público de educação.

Ou o sistema é forte ou não é. Não tem essa de uma escola é assim. Porque o diretor é assim. Para com isso. Isso não tem nada a ver com direção. Tem a ver com outras coisas. Com outras coisas que passa por condição de trabalho, que passa por essa entrada de clientela. Porque tem bairros que são mais estruturados. Não são, João? Tem bairros que você tem uma estrutura social assim, econômica, melhor, né! E esse aluno, às vezes, ele, não sei, ele recebeu uma melhor, uma melhor oportunidade no ciclo I, na educação fundamental do ciclo I, ele chega no ciclo II melhor.

Tem alguns bairros que os pais não sabem escrever. Eles vão às reuniões e pedem para outros assinarem. Dizem: “há eu não trouxe meus óculos hoje. Há você assina aqui para mim.” A gente percebe, e tem que ter toda essa sensibilidade, também né. Porque eu não vou chegar lá, arrumar uma almofadinha, e vou falar: “Olha, põe o dedo aqui”, não, eu não vou fazer isso com o pai de aluno né, porque ele tem vergonha. Agora tem escola que não. Dependendo do

bairro não tem pai, não tem público analfabeto, muito pelo contrário. Eu consegui perceber quando eu mudei da escola. Bom, eu saí do 8 e vim para o 80 né. Nossa, menino de Deus!

Essa escola aqui também já passou por dificuldades semelhantes àquela. Mas agora esse bairro, os bairros em volta, estão um pouquinho mais estruturados, né. Isso faz toda a diferença para a educação. A nossa Gestão Pública, ela tinha que conversar mais nesse sentido. Infraestrutura. Passa por tudo isso, infraestrutura, sistema de saúde, como está sendo assistido na área da saúde, como está sendo assistido na área da Assistência Social. Fortalecer os sistemas, a área da saúde, para que possa ter uma parte ali, um setor ali, que trabalha com isso.

Muitas das vezes a pessoas, acham que a gente é autoritário, né João. Mas, falo, gente, não dá! Eu acho que as pessoas confundem muito as coisas, as pessoas acham que democracia fazer o que quer. Não é fazer o que quer, a gente tem uma legislação bastante democrática no nosso país. É só a gente entender essa legislação. Nós somos setores público, e fazer isso acontecer. E a gente não tem esse entendimento ainda. Não tem, nem na educação, nem em outros setores. Eu não conheço outros setores, mas eu acredito que nem outros setores a gente pode fazer o que quer e falar que isso aí é democracia ou é autonomia. Autonomia é. É muito importante as pessoas terem autonomia, mas a gente tem que seguir uma legislação e, a nossa legislação é da educação pública.

As pessoas não entendem, porque quando ..., quando as vezes, pergunta alguma coisa para gente e a gente fala não, isso aí não pode, isso não tem como fazer esse negócio. Aí já nos falam, ah! você antidemocrática, você é autoritário, você não está vendo a maioria. Mas gente! Mas, quer dizer, a maioria não pode fazer o que quer porque a gente tem uma legislação (entre risos). Agora, é importante abrir espaços de discussão. E isso é importante. Olha isso eu não concordo, concordo com isso. Acho que isso está errado. Eu acho que a SEDUC, a nossa SEDUC, né, precisa abrir mais espaços de discussão, porque ela fechou bastante. Antigamente a gente, parece que tinha um pouquinho mais. Logo que eu entrei, não, eu não era diretora não, eu era ... Eu trabalhava na Diretoria de Ensino, João. Eu era gestora da Teia do Saber.

A gente, enquanto Diretoria naquele momento, parecia que a gente podia falar um pouco mais. Depois que ..., eu acho que houve uma mudança de governo. era PSDB ainda, porque o PSDB ficou a vida toda, mas eu acho que o pessoal que assumiu o governo, era o PSDB um pouco mais conservador, era do Serra né. Saiu o Alckmin, entrou o Serra. Aí eu acho que ficou um pouco mais difícil para o pessoal da Diretoria conversar. Porque naquela época que eu estava lá, a gente fazia muito, você ia fazer a formação lá também. Daquele Ensino Médio em Rede.

Tinha muita videoconferência e, nas videoconferências, o pessoal da supervisão, o pessoal da antiga oficina pedagógica, falava diretamente com as pessoas da CENP e da Secretaria da Educação. E aí falavam: “ó assim, assim, assim. Isso não está bom. Esse programa está acontecendo isso.” Diretores falavam, supervisores falavam, professores falavam e acaba que. Acho que esse diálogo era mais saudável.

Depois, não sei, parece que acabaram com a CENP aos poucos. A última gestão acabou com a CENP, não tem mais CENP. Agora começaram a contratar grupos privados, para fazer uma gestão dentro do serviço público. Esses grupos privados também não se conversam. E a gente não pode falar mais nada. Quer dizer. Veio um MMR, pumba! Vem, é um outro tipo de programa, pumba! A gente até reclama, mas não conversa, não tem uma discussão. Por quê? Ah, porque já foi contratado, já foi contratado. Quer dizer, eu acho que não é assim. As coisas têm que ser construídas junto com a gente. E de uns tempos para cá, não está sendo construída.

Eu estou vendo que está sendo muito assim ... Ah! Contratamos a empresa tal de Minas Gerais, a de não sei lá, do Espírito Santo, não sei o que. Vem, chega no Estado de São Paulo, implementa, lá uma ação, um projeto de gestão e, nós que somos diretores aqui, a gente pode até reclamar, porque reclamar a gente reclama bastante, né! (risos) Mas não tem a discussão.

Eu percebo que não tinha o que não tinha antes, que era esse tipo de construção. Acabou. Tinha que ter algo. Eu acho que o Estado, a SEDUC, tinha que repensar essa forma que ele adotou aí, nos últimos anos. Que vai contra inclusive o processo democrático, logico, né. Porque como você contrata um negócio e não impõe. E, aí, você tem que impor mesmo, porque se você está contratando você está pagando. Isso é dinheiro público, na prestação de contas tem que aparecer lá, que teve resultado, que foi feito que isso e aquilo, né, mais, aí tem as nuances, né? Dentro desse processo todo. Nuanças inclusive de formação de comportamento, formação de ..., divisões né, de modos de ver a educação pública, que passa a não ser pública mais. Passa a se primada e aí a gente escuta essas conversas moles: “Ai, tal escola parece escola privada” “Parece escola particular” (tom irônico). É pública mais parece particular. Pô meu, é boa, então é pública. Porque não fala que é pública. Escola boa, não pode falar que escola boa e pública? Não sei o que passa na cabeça do povo. Eu fico brava com isso daí (risos).

APÊNDICE F- Entrevista narrativa com a diretora Cecília,

Diretora de Escola Aposentada, de Presidente Prudente.

Dia 9/2/2023, das 9h às 10h15min., pelo Meet

Duração: 53min. e 26 segs.

Vou contar como foi minha trajetória. Eu fui uma criança muito feliz na escola. Não lembro de nenhuma passagem, que ..., é, frustrante. Não lembro. Não lembro de nada assim. Não tenho marcas ruins da escola, não tenho. Também, a escola era ..., atravessava a rua de casa, era ali. Era um prédio ..., a escola Henrique Bertoni, tão lindo (ênfase). E, saber que toda minha família estudou lá, me deixava importante. Eu gostava da escola.

Acabei colegial, na época, né, ensino médio hoje, nas mãos de excelentes profissionais. Profissionais que ..., eu acabei em 74, que respeitavam, sabe. Eu não tenho marca, assim. Eu não tenho. Era, assim, um ou outro professor que era bobo, que se achava, que impunha autoridade, o resto era, assim, muito gente boa. E diretor também. Mas, nada disso me fazia ter vontade de ser professora (entre sorrisos). Eu tinha dois tios professores, mas eu ..., eu nunca pensei. Então, chegou a hora de fazer a faculdade, a Zizi Trevisan era minha professora no ensino médio, e ela dizia assim: “A Cissa é defensora dos pobres e oprimidos.” Porque eu quebrava o pau mesmo, por causa de todo mundo. Eu não precisava brigar por mim, então, eu brigava para os outros. E, isso foi ficando na minha cabeça, quando foi para eu escolher, o que eu ia fazer, minha primeira opção foi psicologia. Porque eu gosto muito de interpretar comportamento, sabe (risos). Mas eu tinha que ir embora, no mínimo para Londrina. E, ir embora, para longe do meu povo, era uma coisa muito dolorida, demais. E, eu não ia ser feliz.

Como eu queria ser promotora (bem compassada) de Justiça, eu fui fazer direito. Mas, ... (ênfase), gostei muito. Estagiava na promotoria, desde o segundo ano. Não tinha nada de estágio, assim, como hoje, né. Mas, porque o promotor era vizinho da minha mãe, então, eu estagiava na promotoria. Mas eu vi tanta ... (pausa), tanta injustiça, trabalhando lá dentro da Justiça, que me desencantou profundamente.

Então, quando eu me formei, coincidiu que uma amiga da minha mãe, levou um tiro. Era final de ... 1978. Ela levou um tiro, Marlene Rama, família toda de advogados, e ela levou um tiro. E eu queria defender as mulheres abandonadas, né. E ela levou um tiro e acabou falecendo. Então, meu pessoal ficou um pouco de medo, e, como a escola Henrique Bertoni era em frete a casa da minha mãe, essa que eu estudei, que era atravessar a rua, eu comecei a dar aula eventual (pausando). Que uma vez chamado de “tapa buraco” e aquilo me ofendeu tanto,

que ... Porque eu me preparava tanto para mexer com aquela criançada. Que eu não era só um tapa buraco, não! Eu ia lá trabalhar. Olha aí, como eu era. E eu comecei e, comecei a gostar.

Quando eu tive que fazer o memorial para o CEFAM, consta até no memorial. Um sobrinho ..., da Helena Carolina ..., que era meu aluno. E, tinha um outro que também é de Prudente, também. E teve uma briga, na sala, por causa de uma menina negra. E essa menina me adorava. Elas pareciam bonecas. Muito lindas. Filhas de um policial. Essa briga rendeu ..., porque um deles, atacou pela cor e o sobrinho da Helena defendeu, assim, tão bonito (ênfase). Eles eram da sétima série, na época era série, e foi tão bonito, e eu me envolvi tanto (ênfase), que, naquele dia, na briga, eu resolvi que eu ia ser professora (risos). É, é tumultuada a minha vida (risos). E eu resolvi que ia ser professora. Porque ..., eu me senti tão importante, conversando e convencendo, que estava errado o que estava fazendo. Essas meninas ficaram, assim Essas meninas ficaram, assim ..., que todos os dias passavam na casa de minha mãe e davam uma flor, levavam duas balas de hortelã. Elas é, é ..., é engraçado, né, mas eu me sentia tão, tão importante (ênfase), que eu resolvi.

Falei com minha tia, grande professora (com ênfase), alfabetizadora. Eu falei para ela: “Eu quero ser professora.” Eu não quero nada. Eu não quero advogar. Eu não quero nada. Eu quero ser professora. Então, a minha habilitação não permitia que eu desse aulas para eles, que eu substituía, tudo bem. Desde esse tempo o professor gostava de faltar. Professor faltava. E aí minha tia me falou: “Olha, tem um Esquema I e depois você faz pedagogia. Faz aqui na Unoeste, você faz pedagogia.” Está bom! Porque eu queria mais, eu. Eu queria ser professora, professora de tudo que eu pudesse. Eu nem sabia como era ser professora. Eu não sabia! Eu falo: “Tudo o que eu sou, e o que eu passei, foi às custas dos alunos.” Foram eles que me ensinaram. Na verdade, foram eles. Não foi é ..., lei. Não foi regra colocada na escola que me ensinou. Foram eles, porque eu fui me adequando as regras, me adequando as leis, cumprindo por conta deles. Olha que ..., é, eu fui muito feliz, todo tempo. Todo tempo. Até aposentar. Aposentei feliz. Mas, é ..., não tenho nada de dissabor. Tem um dia lá ruim, que você quebra pau com um. Você é ofendida, mas, né. Mas nada que provocasse infelicidade.

Eu comecei a dar aula, o diretor via que os alunos gostavam muito de mim, eu era brava (risos), ele me atribuiu aula de PIB - Programa de Informação Profissional. Eu dava aula no Ranazi, escola onde eu estudei e, dava aula de OSPB⁵⁴ no Bertoni. E, no Ranazi eu lidava com o segundo grau, e no Bertoni com o primeiro grau. E aí vagou, ..., uma professora de

⁵⁴ OSPB – Organização Social e Política do Brasil, disciplina que pertencia à Matriz Curricular do antigo Segundo Grau, hoje Ensino Médio,

história, não tinha professora, atribuíram para mim as aulas, e eu fiquei. Eu virei professora. Fui acabando meus cursos. E, enquanto meus filhos eram pequenos, eu optei por ganhar bem menos, e só trabalhava a noite, 1984, 1986. E, depois, eu peguei a aula no magistério. Aí eu trabalhava as metodologias, eu trabalhava didática, a história da educação (risos). E aí continuei, né. Mas, assim, né. Mas, a minha construção veio assim, porque eu não trabalhei na área, na minha primeira área de formação. Não me interessava. E aí, continuei professora.

Trabalhei, meu último trabalho foi no CEFAM, e o João era meu diretor (risos). Eu tenho vários diretores, nos quais eu me espelho, no que fazer de bom e do que não fazer, de ruim, né. Que eu via. E você era meu diretor, e o CEFAM ia acabar, lembra? E aí: “Tenta, vai fazer o concurso para diretor.” E eu fui fazer. Passei. E, daí, você que me avisou que eu fui convocada para a segunda fase do concurso. Eu fui fazer aula de computação e ..., porque eu não sabia. E no fim ..., passei. Você me avisou que eu passei. A Helena me ligou lá na escola, num dia de ATPC, você me avisou. E, aí, veio aquela bomba, né: “O que que eu faço? Vou, ou não vou?” E fui embora para São Paulo ser diretora, em janeiro de 2003. Foi muito bem recebida lá. A dirigente ela era a Vera Wilsen, maravilhosa, me atendeu.

Fumava também e já fumei ali com ela. Perguntou para mim: “Você tem interesse em ficar aqui?” Eu disse: “Eu não, se tiver a chance em voltar para Prudente, quero voltar amanhã. Não é pela cidade, não, é pela minha família que eu quero voltar. Sou caipira, tenho idade, não sou adolescente para viver essa saída de casa e quero voltar.” Ela falou para mim: “Parabéns, você ...”, eu fui a penúltima diretora a ser atendida por ela, “... você foi a única diretora que não mentiu para mim. Você quer voltar, você não quer ficar aqui nenhum dia.” Mas eu falei em paz, não quero ficar. Foi todo mundo dizendo que “Quero ficar um tempo”, “Que vai ser um bom estágio”. Falei: “Estágio nada, quero ir embora com meus filhos. Quero ficar aqui não, na cidade dos artistas, não quero não!” (risos). Fiquei lá até junho. Tinha atribuição, Helena me contou, e aí eu vim. Vim e peguei o Mirella. Chegou no final do mês saiu a remoção, eu vim por união, e a remoção saiu para o Joel. Eu fiquei um mês no Mirella e nem deu tempo de nada, porque quando eu entrei já estava acabando as aulas. E eu vim pro Joel e fiquei diretora da escola Joel Antonio de Lima Genésio. Que não tinha nome, era EEPG, estava escrito no muro, e eu falava: “Que raio é isso? Porque eu já sou moderna, não sou desse tempo da EEPG. E começou toda a luta lá, lá no Joel.

Porque, lá em São Paulo, a vice quem era a diretora lá. Então, quando eu cheguei, sem saber de nada, que era uma aventura, uma mulher na minha idade, era uma aventura. Pegar um ônibus perto do autódromo de Interlagos. Ir lá para o Jardim Varginha. Caminhar a pé no lugar num lugar que eu Tinha pavor, tinha pavor! Tinha medo e ..., voltar. Então, lá eu aprendi a

fazer compra para a merenda, porque ela foi muito parceira. Então, é assim. Tudo eu tinha ela do meu lado fazendo tudo pra mim, e me mostrando o que era, o que não era e logo eu vim embora também, e era primário ..., era criança. A escola atendia a favela do Paraguai e eu sempre tive uma necessidade de que as pessoas mudassem para mudar o meio delas, né. Eu queria que crescessem (ênfase), e acabei que vim pro Joel e no Joel eu me construí, é ..., profissionalmente e pessoalmente. Então, foi uma escola muito boa, uma excelente escola, eu aprendi a ser uma pessoa melhor, que eu me achava até bem, mas eu fui muito melhor, o Joel só me ensinou.

Quando eu cheguei no Joel, eu tinha oito salas de manhã e uma salinha de aceleração a tarde. Então, eu era tão grata por ter essa salinha da tarde, que foi essa salinha da tarde que deu o cargo de diretora. Eu tinha 16 alunos, assim, me foram apresentados como “da pá virada”, então tá bom. Numa escola grande, eu acho o Joel uma escola grande, num terreno de declive extremo, que me deixou marcas pro resto da vida, físicas. Porque, varizes aqui (risos), eu adquiri naquela escada. Um dia tem que ter escada rolante lá (risos). Não deu tempo de brigar pela escada rolante. Esses meninos ficavam na escola, assim eu fui conhecendo, era pequeno, espalhadas as salas, sobe escada, desce escada e eu não entendia direito e essa salinha a tarde. Essa salinha a tarde era muito triste. Porque professor ficava lá, eles ficavam quatro, três, porque é cada um no seu horário. Mas era uma tristeza aqueles alunos (tom de lamento). Um povo feio, sem uniforme, aqueles chinelos arrebitados que pregava com grampeador. Eu fiquei olhando para cara daqueles moleques e falei: “Mas ..., que merda, que judiação!” Eu fui lá na sala e falei: “Escuta, por que vocês são assim? Ninguém gosta de vocês e nem eu, já estou ficando assustada.” E eles ali, olhando pra minha cara. E falei: “Vamos mudar. O que que é ruim aqui?” Vira um menino, que hoje ele é um *barman* espetacular (fala de orgulho), o Alex, e fala assim: “Oh diretora, sabe o que é ..., aqui ninguém gosta da gente e nós também não gostamos de ninguém, não. E só tem nós aqui a tarde. É muito ruim ficar aqui nessa escola a tarde.” Porque não tinha nada, só tinha eles, eles, eles dentro da sala, eles, eles. Falei “Ah é! É ruim mesmo, hein, vixi! Vocês tinham que vir a tarde, brincar na quadra.” Olha eu. Olha eu (muita ênfase), uma imbecil legalmente (risos). “Vocês tinham que vir aqui a tarde, brincar na quadra. No meu tempo era bom, a gente fazia educação física em outro horário, mas vocês têm que vir aqui brincar, usar a escola de vocês, não estudar, assim é chato mesmo, fica pesado.”

Graças a Deus coincidiu que já era setembro, então fizemos jogos interclasses em outubro e eu coloquei esses moleques para ir para a escola de manhã. E eles começaram a ir de

manhã. A Dorley⁵⁵ quase me matou (fala pausada). Porque não podia. E é a verdade, não podia, tinha aula do professor, não é. E eu falava para o professor ir cumprir o horário de manhã. Para o aluno que sabia menos, eu tinha uma professora lá, que dava aula para ele, apartada lá, de manhã. Assi, como se fosse um reforço, né. E eu vi que não podia tirar e espalhar por salas, que eles eram aceleração. Essas coisas eu não tinha na minha cabeça. Eu não sabia nada disso. Eu caí de paraquedas e vim ser diretora. Entendeu? Conversei com eles, e eles aguentaram acabar o ano. Foram para o oitavo. Foram todos para de manhã no outro ano, 2004. E assim, ficamos amigos.

Eu sempre quis saber o que deixava essas crianças insatisfeitas. Porque era gostoso esperar a hora do lanche. A comida naquela escola era maravilhosa (ênfase). Tinha a Josefa e a Margarida⁵⁶, que Nossa Senhora, a comida cheirava! Sabe aquele cheiro (ênfase) de comida da casa da gente? Era melhor. Então, os meninos foram se sentindo felizes lá dentro da escola. E ... (embarga a voz), eu soube ..., desde o dia em que eu encontrei aquela escola, do jeito que a escola era, que, como eu tinha que escola é lugar de gente feliz (ênfase), em liberdade e com muito respeito, eu lutei para que aquele lugar fosse assim. Que meu aluno fosse a razão de tudo, dentro da escola, de tudo. E foi, eu consegui. Eu dei certo e eles deram certo.

Eu era uma diretora que, quando pedia para falar, o povo não gostava não. Porque, ..., muito erro. Muitos dos erros que cometi, não sabia que era errado. Eu achava que se eu pudesse fazer. Se você está ali, você que manda em tudo. Não por mandar, mas você é responsável por tudo. É em cima de você que cai tudo. Então, eu não errava porque eu queria ser chamada atenção. Eu queria fazer e achava um absurdo ninguém se envolver para que eu fizesse.

Eu tinha uma que mandava mais que todos. Vamos dizer, a representante, fiel, lá da, da Secretaria da Educação. Então, ela que lutar, para que minha escola ficasse mais bonita, ficasse um espaço bom. Que aquele professor que falava errado, que “ia ir” e que os passarinho “avuava”, que não desse aula pros meus alunos, ué. Não era possível! Então, eu brigava, eu brigava.

A professora que não sabia nada eu falei para ela: “Tira licença professora.” Então, quando ela quis mexer comigo, na sala dos professores. Aquela sala pintada, porque Acho que o meu jeito de falar e elas não gostavam muito, esse povo que é politicamente correto. E eu não sou. E ela falou assim para mim, na frente de todo mundo: “A diretora aí, oh, está mandando eu tirar licença”. Ai, todo mundo me olhou (fala pausada) e falei: “Então, professora, é para o

⁵⁵ Dorley era supervisora de ensino na época. Hoje se encontra aposentada.

⁵⁶ Josefa e Margarida eram as merendeiras.

bem do funcionalismo público. É para o bem da escola. A senhora não pode trabalhar.” Eu sei que o povo reclamava muito de mim na diretoria, mas nunca tive nenhuma sindicância (entre risos), nem nada. Mas era duro, é duro porque legalmente você não pode fazer muita coisa. Você é podado o tempo inteiro. É difícil ser diretor de escola. É melhor você dar aula, vai embora. Cumpre sua obrigação, vai embora, do que você ter que cuidar de tudo. Você é aquela que fica ali parada e o povo “taca” pedra, porque ..., fazer o que, você não agrada todos.

Vejo que ser diretor é uma responsabilidade e tem muita importância social. É um papel muito importante. Claro que você tem que estar cercado de gente que faz e segue a sua linha. Mas é muito importante você ser responsável por mudar a vida de alguém. Você conseguir que ele seja cidadão para o bem, para a prática do bem. Eu, eu (se apontando), considero um papel grandioso. Eu sempre fui bem orgulhosa de ter que desenvolver bem esse meu papel. Eu, eu gostava muito. (percebe-se a fala embargada e saudosa)

Eu penso numa escola aonde o aluno vai para se divertir. A sorte é que eu parava isso do PEI. O aluno se diverte na escola, porque eu me divertia muito. O aluno se diverte na escola. O aluno aprende na escola. Fica esse discursinho de que: “Enquanto eu ensino, eu aprendo.” Você aprende quando você se relaciona. Não precisa ensinar para aprender. Você se relaciona e você aprende. A gente aprende a cor a tinta do cabelo. A gente aprende o cheiro novo de perfume. A gente aprende. Todo dia a gente aprende.

Não custa orientar com boa fala, com toque, com sorriso. Eu sabia que estava dando certo porque meu aluno sorria para mim com boa vontade. Quando meu aluno não queria assistir aula (ênfase) e queria ficar na minha sala. Eu sabia que eu valia muito para ele. Isso me fazia falar com o professor. O aluno não pode preferir ficar comigo, na minha na sala. E olha que, muitas vezes, eu era chamada de bruxa (risos). Eu não era bruxa, eu aguentava. Eu tinha dó deles. Eu queria que eles ... Eu nunca gostei da história da particular ser melhor que a pública, nunca gostei.

Tinha uma moça em Prudente, em uma reunião, chama Marli, ela era coordenadora do CEFAM. A gente nem sonhava com CEFAM na época. E eu era do magistério, mas nunca pensei em CEFAM na minha vida. Tanto que eu só me inscrevi porque eu fui obrigada. Então, eu não pensava em CEFAM. Quando terminou o magistério. Eu dava aula para o aluno que trabalhava. Para o noturno. Eu valorizo muito o noturno, gosto muito do noturno, eu queria noturno no Joel. Mas sempre teve embate, um jogava para o outro, lá dentro, e eu brigava com todos e não conseguia, era assim. Eu dava aula para eles e queria que fossem bom professor. Que eles aprendessem bem para cuidar das crianças. Ter uma criança na sua mão, é uma responsabilidade muito grande. Não pode ser de qualquer jeito. Nada pode ser de qualquer jeito.

E essa Marli falou: “Mas eles são da particular, né.” Eu virei e falei assim para ela, nem sabia quem era a mulher: “Mas porque fica essa coisa feia de aluno da particular aprende. Todos eles aprendem.” Todo mundo aprende, uai. O aluno pobrezinho que vai na pública e o riquinho que vai na particular, eles têm um pouco mais de coisa em casa, mas a escola pode ter essas coisas para dar a eles.

Então, é assim, eu sempre quis jogos. Eu lembro que, quando eu quis que a escola tivesse *Rummikub*, que a mulherada hoje joga e se acha, eu tinha de monte na escola, antes de ser PEI. Na época a ETI⁵⁷ a Lucimeire comprou muito. Mandeí comprar para as crianças. Porque assim, que eles tivessem o mesmo poder da criança socioeconomicamente muito maior que eles. Então, eles podem aprender, eu sempre quis que eles vencessem, que eles soubessem que podiam e conseguiam. E quando a gente esbarrava na lei de não poder, a gente fazia a festa. Esbarrava na lei. Porque quando eu quis fazer o primeiro jardim, minha mãe teve que ajudar a pagar, porque eu não sabia que não tinha dinheiro. Eu achava que podia fazer. Podia chamar um cara para passar a máquina naquele mato. Que na verdade o coronel Aldo, que era o Secretário da Educação, depois o Eustácio, na gestão Agripino, eu vou falar para você, fizeram tudo para mim naquela escola.

Depois nunca mais, porque a prefeitura não é pública, a prefeitura é município, umas barbaridade que isso nunca entra na minha cabeça. É município, mas não cuida da escola pública. É uma vergonha, não é público, público é um município, uma coisa muito (ênfase) distinta. Então, eu consegui passar a máquina. Tira esse mato, essa nojeira, tem aranha. Eu já falo que tivesse tudo lá na escola, já ia sair um leopardo (entre risos). Aquele fundo de mato, aquele horror, eu não queria aquilo, queria que os alunos estudassem em um lugar bonito, e eu saia pedindo tudo para a prefeitura e ele me ajudou muito, limpou a escola. Porque na hora da comida, era um pátio com mesa igual presidio, de concreto, sério, aquela coisa, mesas de concreto, pátio escuro, eu olhava aquilo e falava: “Aí minha Nossa Senhora, que judiação dessas crianças.” Aquele prato de plástico (fala pesada) azul, aquela colher amarela. Eu olhava para eles e falava: “Essa porcaria não vai ficar aqui não, desse jeito não.” Eles faziam guerra de prato, prato voador. “Vou comprar tudo de vidro, talher” Não podia porque garfo e faca eram armas. Eu não quis nem saber, comprei e pronto, e botei lá para eles, e ficou, e ficou. Não teve mais prato voador, foi ficando um ambiente limpo. A gente ficava ali abanando. Comprei redinha, porque era muito aluno e pouco funcionário, seu Perucci inclusive com problema

⁵⁷ ETI – Escola de Tempo Integral, projeto de organização de escola que antecedeu ao PEI.

físico, então a gente ficava abanando para não vir mosquito na comida, porque eu já ia deixando os pratos tudo pronto, para o aluno já chegar e pegar. Eu sempre me preocupei em conforto para eles. E, quando eu me toquei, muitos ali desfrutavam de conforto na escola que eles não tinham nunca na casa deles. Você vai percebendo o tamanho da sua importância, se você é aquele responsável por poder mudar, você tem que mudar, você tem que fazer para eles, e consegui fazer, deu certo.

Teve um tempo que o povo ia na minha casa não queria ir mais, porque eu pedia dinheiro para todo mundo. A minha família já estava de saco cheio (risos). Mas eu precisava comprar algumas coisas e não podia, não tinha verba, diretoria não me dava nada, era gozado. Quando eu vi que não tinha dinheiro para nada e eu queria tudo, foram noites de muito choro. Como que eu ia fazer? E ninguém acreditava nas festas da escola, achavam que eles iam quebrar, mas eu conversava com eles antes.

“Vamos fazer a festa? Junina, né.

“De noite, né?”

“De noite, Cecília?”

“De noite, ué! Vocês são os guardas da escola, a escola é sua, não é minha, vocês que tem de ter orgulho para a escola, defender a sua escola.”

Deu certo. A gente conseguia fazer dinheiro na festa. Fazendo festa, fazendo festa, fazendo festa. Tem hora que lembro de alguma coisa e me dá calafrio.

No dia a dia eu acho que a faculdade me ajudou. Eu gosto de interpretar a lei. Tem vezes que a lei não entra na minha cabeça, sabe. E aí eu não entendo o que está escrito, perco o sentido da lei (riso). Eu adorava: “Você não leu?” Falava: “Não, eu acho que tenho algum problema de interpretação, eu não li isso não” (risos). “Você não leu Cecília?” Eu falei: “Tenho algum déficit, porque eu não vi esse parágrafo”. Porque tem coisa na lei que não deveria existir nunca, não deveria existir.

Quando você faz uma faculdade, você lê muita coisa, vê muita desgraça que cerca a vida de algumas pessoas. Aquele meio ano que trabalhei em São Paulo, em uma favela, o que eu sabia não ajudou tanto, porque se você não vive junto, você fantasia as coisas, e eu sou um pouco Poliana, eu acho tudo bonito, eu gosto das coisas. Só sou briguenta.

Saindo fora do meu controle injustamente, eu brigo mesmo. Mas o que eu aprendi valeu para dar aula, ser diretora, só embasamentos teóricos. Não sou uma pessoa boba, eu, eu ..., interpreto muita coisa a favor da escola (riso), eu tenho um problema aí de interpretação, mas serviu sim, lógico, tudo é cultura, é cultura. Mas para ser diretor mesmo. É como se fala: *pra fazer o bolo, se você não bater direito desanda*, né. Não tem faculdade que te ensina, o que

te ensina é ..., é escutar as crianças, é escutar o interesse deles, é perceber como eles vivem. O aluno é a sua bússola. Ele que fala o que é que está errado, e você começa a fazer para acertar. Eu acho que é assim. Não sei se estou errada, mas se eu estou errada, não dá mais tempo de voltar (risos).

A escola, João, isso eu sempre falei para os professores, a escola não faz favor para ninguém. Na verdade, nós é que somos os fregueses, eles não são nossos fregueses. Nós estamos indo lá, eles estão atendendo a gente, não são nossos fregueses. O pai faz o favor para nós colocando o filho aqui. Nós temos que agradecer, porque o nosso aluno dá o pão para nós. Se eu não tivesse aquela salinha pequenininha, eu não seria diretora lá, eu seria diretora no Mirela. Eu jamais teria sido uma diretora razoável com uma escola com mais de mil alunos. Eu não sabia nada! Cheguei lá, fiquei assustada. Um aluno pegou a caneta Bic e ficou cutucando assim (fez o gesto), a parede, eu diretora lá no Mirela. Ele estourou um cano, a porcaria de um cano lá, naquela sala de aula. O mundo ia desabar em cima do menino. Mas ele não cutucou a parede para estourar um cano. Então, assim, essa punição (ênfase) toda, não leva a lugar nenhum. Não leva, porque se ele estoura o cano porque ele quer. Mas ele olhou para mim e falou: “Mas diretora, como eu ia saber que tinha um cano aí?” E ele falou tão assim, tão inocente, que ele não podia ser punido e o povo quase me matou porque eu não puni. Mas eu não podia punir o menino. Eu acho que sensibilidade, para tratar com o outro (ênfase). Por exemplo, eu sou uma pessoa briguenta, rebelde, que nem dizia Naide - “A Cecília é rebelde.” -, mas eu me magoo, dependendo do que falam para mim. Então, não é porque eu sou assim, que dou gargalhada, que sou briguenta, que eu não me magoe com facilidade, e eu me magoou também. Então, você faz para o outro o que você quer para você. Não é?

A minha família era uma família muito boa, sabe João, muito de ..., “... só faz o que você quer receber.” Então, assim, eu ..., eu acho que todo mundo tem que ser assim, para poder viver bem. Você não tem que tolerar injustiça, não tem mesmo, não (fala forte)! E tem que falar. Se eu falava quando eu não podia, imagina depois que eu pude, que eu garrei uma idade, eu falava mesmo.

Então, assim, o que faz um bom professor, é o relacionamento dele na sala, é ele entender que se tem aluno, tem aula pra ele (ênfase). Se não tem aluno, não tem aula pra ele (ênfase). Começa a tirar da escola, ficamos sem. Acaba a sala e depois sai morrendo pedindo para ter aluno? Fazer propaganda da escola? Propaganda da escola é o boca-boca. Trata bem que ele gosta de ficar, não é.

Meus alunos foram embora da escola e vinham sempre. Eles vinham sempre. Hoje tudo bem, eu sei que não pode entrar na escola, mas você passa quatro anos falando com ele:

“Aqui é seu.” “Aqui é seu lugar.” “Tenha orgulho e faça por merecer esse lugar.” E depois ele não pode mais entrar, também tem isso, né. Então, cada um é de um jeito, mas eu acho que o que te faz ser um bom diretor é escutar as necessidades e tentar suprir. E escutar o que é bom e querer melhorar mais. Não se acomodar no elogio, porque, senão também não adianta. Um bom diretor atrai os pais, trabalha com os pais. O que você falar para os pais, ele tem que confiar em você. Ele confia pelo exemplo, e o exemplo é a sua atuação na escola.

Eu acho que ainda poderia ter feito muito mais. Eu gostei lá, quando eu li: “Entre o legal e o real”, eu gostei. porque tudo você esbarra na lei. Então, entre o legal e o real, você tem que ter bom senso. É o bom senso que perneia todas as suas atitudes na escola, tem que ser. Então, tem dia que você se estressa mais, mas, “Nossa Senhor!”, mas

Eu queria ter feito mais por eles, queria sim, mas você esbarra nessa história da verba, verba. Uma frustração minha é a verba. Quando veio aquele monte de dinheiro, a primeira vez, que não foi favor nenhum, não. É mais que a obrigação do Estado. Quando veio aquele dinheiro, eu queria tanta coisa (ênfase) e não podia. Eu não posso construir uma sala a mais. Eu não posso fazer um puxadinho (risos). Você não pode nada. Essa verba que te engessa, é complicado. Então, minha frustração é não ser craque em prestação de contas, isso é uma grande frustração também. A gente tem muita atribuição, não é, João? A gente tem muita atribuição.

O correto é a gente deixar quem sabe fazer. Distribuindo tarefa e eles vão fazendo e você vai cuidando, porque é no seu nome que vem tudo. Frustração eu tenho várias, tenho várias. Eu gosto de sala menor, nunca pudemos fazer. A lei (ênfase) para a educação no nosso Estado, porque eu sei do nosso Estado, não deixa ter qualidade. Então, a minha grande frustração é não poder fazer a lei, essa é a maior frustração. Porque você não pode agir contra a lei, não tem como, nada funciona. A lei para a educação nossa, não é para a qualidade, é para você ir lá, cumprir seu trabalho, receber seu salário e ir embora. E não é. Quando você lida com gente, tudo o que você não consegue fazer, te frustra. Você quer mudar tanta coisa. Quer fazer tanta coisa boa para eles. Tanta aula boa, encher de novidade. Quando eu comprei a impressora 3D, meu Deus, eu fiquei tão feliz. Porque eu levei minha neta no Anglo e tinha lá o sr. Yoshio, falando lá da impressora 3D, acho que o filho dele dava aula, e me mostrou lá o que foi feito, eu falei: “Meus alunos também vão ter!” Eu quero também. Eu quero também. Eu tenho uma impressora 3D, eu não, a escola tem. O que que mata, uma coisa que eu brigo, sempre briguei, por que que o pobre do professor, porque ele diz que é pobre, porque ele põe o filho na particular e não na pública, como eu!

Você já percebeu o tanto de gente sem educação que trabalha na educação pública? Você já percebeu isso? O quanto de gente sem educação trabalha. A minha neta foi para creche,

porque meu filho não foi, porque eu não consegui vaga. Minha neta foi para a creche. Não vou falar o nome da creche por que a diretora de lá eu conheço, mas a mocinha falou assim para mim: “Nossa ...,” – três anos tinha minha neta – “Nossa ..., como ela gosta de brincadeira de menino, não é?” (pausa na fala) Eu fui embora para casa para não morder a moça, porque eu mordo a jugular. Mas falei assim, “Essa filha da mãe vai me pagar caro.” E ..., dois dias depois eu fui lá, para buscar minha neta, eu falei

- “Fala uma coisa para mim, filha! O que é de menina, aqui? O que menina brinca?”

Ela: “ah, é, aqui, aqui.”

- “Ah, esse aqui, todo bonitão, que você entra escorrega, corre, pendura, não é de menina não?”

- “É ...”

- “Porque você falou para mim que minha neta só gosta de brinquedo de menino, e eu queria saber qual que é, aonde fica o da menina? Porque está tudo igual.”

Então assim, tem um povo muito sem educação. E, na particular, se o funcionário tiver o atrevimento de ser sem educação com o “boi” que vem de mim todo o mês, ele está na rua. Então, por obrigação ele é educado, porque se ele não for educado, ele também não te destrata. E na pública pode tudo. Na pública pode tudo. Essa é uma grande frustração, também, na pública. Esse é um anseio que eu vou morrer e não vou ver. Eu não vou ver isso melhorar. Gente sem educação não pode trabalhar na educação. Então, essa também é uma grande frustração.

Mas eu fui feliz e trago boas recordações. Uma alegria é quando eu conseguia trazer alguma coisa para eles que os fizesse feliz. Alegria é quando eu consegui fazer as mesas lá fora cheia de jogos maravilhosos (risos). E eles ficavam lá com a professora, eles jogavam e a Lucimeire falava assim: “Dona Cecília, eu tenho duas salas aqui.” Sabe aquela coisa de juntar sala. Quando tinha que juntar sala, tinha que ter qualidade nessa coisa toda, porque Não tem aula, não tinha professor. Uma alegria foi o PEI. Foi poder garantir para o meu aluno que ele não teria aula vaga. Essa foi uma alegria. Depois o Rossieli fez um feirão e a coisa me parece que ..., vai parar um pouco, porque ... O aluno também tem que ter escolha. Ele é obrigado a estudar na integral? Professor é obrigado a trabalhar na integral? Tem que ir devagar, tem que querer muito. Alegria era ver meu aluno.

Agora alegria pessoal (ênfase), particular (ênfase), era quando eu chegava: “Oi Cecília.” Os piores né, principalmente os piores (risos). “Oi Cecília.” Passava lá na minha sala. E, isso para mim era uma grande alegria, quando eu descia e eles me chamavam para jogar ping-pong com eles. Isso era uma alegria. Entrar na sala deles e ver como eu era bem-vinda. A demonstração de carinho deles por mim. sempre foi uma grande alegria (a voz embarga os olhos

marejam). No ano passado, quando eu fui embora, os alunos do 9º ano me mandando mensagem. Eles estavam almoçando, mandavam foto, me ligavam por vídeo, e falava assim para mim: “Ai, Cecília, quanta falta você faz!”

Eu fechei com chave de outro. Tem um monte de erro lá, que ela tem que concertar da prestação de contas (risos). Não tem erro de nota e de transferência, mas erro em ata, é erro, né. Que eu erro bastante.

Na formatura, que era homenagem para eles, eles me homenagearam. Então, eu vi que, toda bronca que eu dei, todo carinho que eu fiz, foi bem-feito. Valeu a pena. Valeu a pena. Tenho muitas saudades, João. Nem eles imaginam, o bem que eles me faziam. Eu acho que brincava de casinha (risos). Eu acho que era isso. Eles me fizeram muito bem. Mas a vida me levou para outro lado e a idade também chega, não adianta que ela pesa, né. Mas, assim, sempre me respeitaram, nunca fui ofendida, nunca. Mandar “tomar”, “vai para lá”, isso aí eu já ouvi, mas também saiu da escola e não voltou mais. Eu vivi muito bem, fui muito feliz e sou mesmo muito agradecida a Deus. Sou mesmo. Sou mesmo (embarga a voz).

A maioria dos professores sempre valeram a pena. Meus funcionários. Eu sempre falo assim, o Joel foi uma coincidência de bons encontros. Mãe que ia lá, que estava passando, foi lá “bater um papo” comigo. Parecia uma casa que as pessoas entravam e saiam, e os alunos felizes lá. Eu acho bonito um aluno feliz na escola. Gostar. Que nem ..., o uniforme.

Tenho amigos que falam: “Você é louca, você quer por uniforme nos seus alunos.” “Quero.” Quero porque eu tinha aluno que ia com uma bermuda melhor e um que ia com a bermuda com remendo, sentava rasgava. Eu não vou deixar isso, eu não. Todo mundo vesti igual aqui, todo mundo está igual. Não tem o menino que vem de carro, não tem o menino que vem a pé, para guardar o passe para o pai. Não tem nada disso, todo mundo é igual aqui dentro. E nós também temos que ter uniforme, economiza roupa. Eles eram felizes no uniforme, sabe. Eles falavam assim: “Ai Cecilia, não quero”, eu falava: “Moleque, você acha que eu vou te por para passar vergonha. Para os outros falarem, olha que coitadinho, que brega. Na escola da Cecilia, não” Eu quero assim: “Nossa que lindo!” E eu falo: “É da minha escola.” Isso que eu achava bonito. Eu enchia a bola deles, mas eles não têm ideia do quanto eles encheram a minha. É um povo que dava vontade de fazer por ele.

Frustração, também, é você não conseguir colocar na cabeça de alguns professores, que o aluno é a razão de ser da escola. Tudo é por ele. Tem gente que não aprende, mas se você ficar focado só na frustração da escola, você não trabalha, você acaba que ..., se acaba por causa disso, então tem que deixar para lá essas coisas e “bola pra frente que atrás vem gente”.

Mas, você foi muito bom diretor, para mim. Você foi um diretor que eu não falei mal, olha só (risos). Não pus defeito. É verdade. Eu achava linda a sua sala. Cortina, o computador. O computador eu não deixei em cima da minha mesa, porque eu não nasci para esse mundo. Mas eu falei, na escola, quando eu coloquei a cortina: “Não é que eu estou com a mesma persiana do João!” (risos) Você aprende, você vai vendo o que você gosta. Eu gostava da sua sala. Tinha paz na sua sala. Você é um diretor que eu não coloquei defeitos mesmo não. Outros eu coloquei um monte, mas você eu não coloquei mesmo não.

Dei é qualidade para o aluno. O cara faz porque tem medo de ser mandado embora, é o que acontece na particular. O cara faz porque tem medo de ser mandado embora. Então, o funcionário fala assim: “Com a gente não acontece nada.” Falei: “Acontece sim. Se eu der três advertências para um funcionário, a próxima é publicada filha. O cara sai também. Sai com a ficha suja.” Então, assim, o Joel foi mesmo, foi de Deus. Acho que Deus sabia o que estava me reservando e falou assim: “Se eu deixar a vida dessa mulher melhor, deixar ela mais forte, preparada, para as cacetadas.” Então, como ele já sabia o que viria, Ele me fez muito feliz no meu trabalho. Acho que é isso também, sei lá. Tem dia que eu acordo de bem Dele e tem dia que eu acordo de mal Dele. (risos) E assim eu vou.

APÊNDICE G- Entrevista narrativa com a diretora Eliane

Da EE Professor Miguel Osmar Barreto, de Presidente Prudente.

Dia 6/1/2023, das 16h30 às 17h45min., em sua residência

Dia 17/2/2023, das 14h às 15h, na escola (gravação perdida)

Dia 3/5/2023, das 16h às 17h12min., em sua residência

Duração: 1h e 22min. e 52 segs. (total).

Acredito que já nasci na Educação. Aos 3 anos de idade minha mãe pediu para que a professora da Educação Infantil me aceitasse na turma, numa época que as crianças não eram obrigadas a frequentar a Educação Infantil e só ingressavam aos cinco anos. Era apaixonada pelo ambiente escolar, queria estar com as crianças na escola. Tive que mudar de escola várias vezes, devido ao trabalho do meu pai, que estava sendo transferido a cada 2 anos. Tantas mudanças dificultaram minha vida escolar, mas minhas brincadeiras preferidas era "brincar de ser professora".

Ao terminar a 8ª série (atual 9º ano), participei do processo seletivo para ingressar no CEFAM. Cursei o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério por três anos. Eu fui da segunda turma do CEFAM de Venceslau e a gente tinha muita prática, ia muito para as escolas fazer estágio, e foi muito bom aquilo para gente mesmo.

Me apaixonei pelas aulas de História, lecionadas pela Professora Iná Chaim. Prestei vestibular e ingressei no curso de História, UNESP-Assis, em 1993. Eu estava no terceiro ano do CEFAM. Inclusive agora, como diretora, participei da despedida dela. E aí, por causa dela, das aulas que ela dava, não sei, fui fazer história. Em Assis não tinha CEFAM e aí eu terminei o magistério à noite, na escola regular, no Clybas.

Ao terminar a faculdade, em 1996, fui para Jundiaí, tentar lecionar, já que não havia aulas de História na região de Presidente Venceslau. Aqui era muito difícil conseguir algo né. Antigamente era muito professor na nossa DE de Prudente, de história e geografia, e eu fui para Jundiaí. No início de carreira tudo é difícil. Para a rede particular diziam que não tinha experiência, para a rede pública não tinha pontos para concorrer nas atribuições.

Cheguei em Jundiaí em 1997, em poucos dias estava com a carga completa, fiquei cinco anos lá como professora. Em 1998, prestei Concurso Público e fui aprovada. Mas a gente, ... Demorou bastante para chamar, na época, só ingressei em 2000, lá mesmo.

Em 2002, participei do processo de remoção e passei a trabalhar na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. De 1997 a 2013, lecionei tanto na rede pública quanto na rede particular. Na verdade, me removi para Regente, fiquei lá um ano, depois me removi para cá,

para um cargo que não existia. Foi até uma grande decepção, porque eu fiquei um ano viajando. Quando eu achei que ia me remover e ficar, né. Mas tive que viajar, não tinha o cargo e fiquei com pouquíssimas aulas. Até a dona Joana D'Arc, que era a diretora na época, ela não deixou. Ela disse “Não vamos deixar a menina adida não, vocês vão deixar umas aulas para ela.” Voltei para escola de Regente onde eu estava, completando a minha jornada né.

Em 2013, me afastei da sala de aula e passei a integrar a equipe gestora da escola Arlindo Fantini, como Coordenadora do Ensino Fundamental. Aí, em 2017, prestei Concurso para Diretor de Escola, fui aprovada e ingressei em janeiro de 2018.

Atuei por 4 anos na direção da Escola Professor Oswaldo Ranazzi, em Santo Anastácio. Em janeiro de 2022, vim para a Direção da EE Prof. Miguel Omar Barreto, em Presidente Prudente. Depois da Licenciatura em História, cursei Especialização em Gestão Escolar, na UNESP-Presidente Prudente; Pedagogia na Faculdade Alvorada e Especialização em Supervisão Escolar na UNINTER.

Ao longo desse tempo todo e, também por quase 20 anos, além do Estado, também tinha escola particular. Então, também dava aula de história na escola particular. E a gente vai vendo, também, dos diretores das escolas particulares, que é um pouco diferente da prática do diretor da escola pública, né. São coisas bem diferentes, aquela preocupação toda com o financeiro que o diretor da escola pública tem. Pesa.

Em rápidas palavras essa foi minha trajetória de vida profissional. Fico pensando aqui que a minha construção como Diretor de Escola Pública ainda está em andamento. Penso que aprendemos muita teoria no processo de formação. Na licenciatura em Pedagogia, que foi se complementado com as Especializações que cursei. Mas a prática, o dia a dia na escola, e ..., principalmente, depois de ingressar na Coordenação, foram as maiores experiências. Os Diretores de Escola, com perfil mais democrático, foram os que mais contribuíram para a minha formação, principalmente através das reuniões de Conselho de Escola e das discussões em ATPC. Vários Diretores marcaram minha experiência e formação.

Então, olha João eu penso que a faculdade não ensina tudo, mesmo porque quando eu fui fazer história, eu já tinha boa noção do pedagógico por causa do CEFAM. Penso que o foco da faculdade era para eu ser historiadora. Aprendi muito? Sim, mas a sala de aula me deu outros saberes. A gente chega achando que tudo que aprendemos na faculdade tem que ser passado para o aluno, e não é assim, então vamos aprendendo um pouco por dia.

Quando é para fazer. E o que que eu fui entender, depois, quando Tardif, diz que a gente aprende com a experiência, os exemplos. Por isso que o exemplo é tão importante. E eu nunca tinha parado para pensar nisso, mas eu acho que começou tudo com algumas diretoras.

Então, você vai aprendendo com as pessoas. Como elas se comportam. Como elas agem. Lembro que a dona Dalva, ela ficava no portão esperando os alunos. Podia estar chovendo. Então, eu já comecei a ver algumas coisas. Ia vendo o jeitinho dela para resolver as coisas.

Outro exemplo foi a dona Deise, na Escola Mirella, aqui em Prudente. Ela sempre foi muito participativa, e ela é assim. Eu nunca tinha participado na escola de reuniões de conselho. Qual a importância do conselho. O que que a gente ia fazer naquela reunião, né. E ela falava muito sobre a questão financeira com a gente. Muito de quanto a escola tinha recebido. O que a escola precisava gastar. Então. E aí, foi ela que começou a abrir a minha mente para ver outras coisas que um diretor faz, que é essa questão mais, é ... administrativa e financeira. Foi ela que praticamente me empurrou para gestão. Quando ela disse que ia se aposentar, falei “Não, agora eu não fico mais no Mirella, agora eu preciso sair daqui e fazer outras coisas.” E tive a oportunidade de ir para coordenação.

Foi quando fui para a coordenação do Fantini. Lá foram outras experiências. É, ... como que conduz a questão de horário e, eu sempre falo que, o diretor que eu tive no Fantini, ele sempre estava mostrando para gente, para quem era da coordenação, vendo como poderíamos fazer as coisas ou mostrando que “isso a gente faz assim”, né. Eu me lembro que quando eu estava para sair, mais ainda ele me chamava e dizia “Veja isso.” Ou “Tem dúvida em qualquer coisa, você olha aqui.” Então, eu acho que a gente aprende muito mais na prática, trabalhando junto com o diretor que não, é, que não centraliza, que é democrático, que tem essa gestão participativa. Porque quando a pessoa é muito centralizadora, que não deixa as pessoas participarem dificilmente você consegue aprender as coisas.

Teoria é importante? Muito importante, mas a prática! A teoria, muitas coisas você entrar no Google, né, procura e acha. Calma, (risos), exagerei um pouco, né?

Os cursos universitários que fiz depois foram importantes, pois trouxeram as teorias de aprendizagem, de gestão de sala de aula, discussão sobre a disciplina/indisciplina etc. Toda a teoria acaba servindo de pano de fundo para as ações, elas dão base, né? A educação formal nos ajuda a saber onde e o quê procurar.

Mas, e o dia a dia, de como agir? Qual a rotina de uma escola? Faculdade é importante, mas não só a faculdade de pedagogia. Eu acho, que toda a informação que nós temos, da nossa carreira profissional, é importante. A Secretaria da Educação oferece também cursos importantes, os cursos à distância, via EFAPE, que também são importantes, né. Às vezes você fica 8 horas convocados, mas muita coisa foi importante. O diretor, ele também tem que ser um pouquinho coordenador, ele é um pouquinho professor e coordenador, mas ele ..., sabe. Depois tem outras pessoas que fazem parte da prática cotidiana, tem outras pessoas na escola, e tudo é

muito importante. Quando eu ... Acho que essa questão da gestão democrática, ela é muito importante para nós. Se toda pessoa que faz pedagogia, fizesse ao lado do diretor, acho que ela aprenderia muito mais. Não teria o susto que as pessoas têm, como saem direto de uma sala de aula e vai.

Eu tenho colegas que saíram da sala direto para a direção. Passar um tempo na coordenação, ao lado do diretor, vendo como trabalha, qual a rotina dele, acho que ajuda bastante.

Mas a maior dificuldade que acho ainda, é lidar com questões financeiras, principalmente. Mesmo depois da formação do curso de ingressantes, lidar com o financeiro é a parte mais difícil, pois requer conhecimentos muito específicos. Outra dificuldade tem sido lidar com profissionais com muita defasagem, com formação deficitária e com famílias desestruturadas, além da falta de reconhecimento do governo, né, e da sociedade no geral.

O financeiro a gente não vê na escola, na faculdade, então você vai comparando, vendo como as pessoas trabalham. É realmente o peso financeiro. Hoje em dia as escolas recebem recursos, são tantos que a gente tomou até um susto em 2020 quando vimos, né! A primeira vez, eu me lembro, que eu estava lendo. Estava na escola. Foi em janeiro. Quando eu vi o dinheiro na conta da escola, eu liguei para supervisora falei “Olha, eu não estou acreditando! Tem alguma coisa errada!” E a gente começa a ficar preocupada. São muitas preocupações.

Eu acho que, o que mais me angustia, é essa questão. Dessa questão financeira. Porque você faz na faculdade de pedagogia. Você conhece um pouco de estatística, que tem um pouco de matemática, né? Mas essa parte contábil não existe na faculdade de pedagogia. E é uma responsabilidade muito grande. E é complicado para o diretor. No concurso do Estado não tem matemática. Na rede Municipal, sim.

Quando você faz concurso para o município cai matemática e conhecimentos gerais, mas na rede estadual é só conhecimentos gerais e a legislação. Então você fica um pouco preocupada, porque você tem que conhecer coisas que não fez parte da sua formação. Isso de contabilidade não faz parte da faculdade de pedagogia. Então eu acho que essa é a parte mais angustiante.

Mas eu gosto da educação. Gosto de ser diretora. Trabalhar com pessoas. Lidar com problemas do dia a dia. A cada momento é uma descoberta, (risos).

A direção deixa a gente desconfortável, tira da rotina, né! E o que mais me realiza, eu acho que é quando os alunos voltam para escola e agradecem. “Hoje eu estou assim!” e “Eu consegui tal coisa.” Então, vira e mexe, a gente encontra na rua um que fala “Olha, professora obrigada.” Estão no trabalho. Quando reconhecem o que a gente fez por eles e vemos a mudança

de comportamento na escola. É bastante gratificante. O relacionamento interpessoal. Conciliar tudo isso. Apaziguar as relações entre as pessoas, muitas vezes, que ... não é fácil!

Os diretores que ingressaram, desse último concurso, nós tivemos um curso que foi muito interessante, o Curso de Diretor Ingressante, que foi oferecido parte pela EFAP, e a outra parte com as formações presenciais na Diretoria de Ensino, durante o estágio probatório. Ele foi muito bom! Foi bom e não é porque ... O curso era assim ... Foram 11 módulos, cada módulo é de uma matéria. E aí você fazia as leituras e as atividades relacionadas naquele módulo. Mas ao final daquele modo havia um encontro na diretoria de ensino, como os supervisores que eram responsáveis pelos diretores ingressantes. Esses supervisores, eles também tinham uma formação em São Paulo, para replicar. Ele já vinha também um preparo bacana, com essa visão de que nós estávamos iniciando e quais eram as características que nós teríamos que ter, né. Estudamos sobre a perspectiva de gestão democrática e participativa. Então, os supervisores, eles faziam dinâmicas conosco, trocavam experiências conosco, que era muito importante. Com a pandemia ficou um pouco mais difícil. Não dava mais para esses encontros serem presenciais, isso mais no final.

A cada dois meses, quando terminava um módulo. Era importante para a gente, porque a gente trocava, não só experiências, também porque às vezes, nos encontros, a gente levantava problemas para a diretoria, que podia ter acontecido em outras escolas. Com diretores que já estavam há muito tempo no cargo. E que a diretoria às vezes acaba sabendo tudo. De certa forma a gente, ... nós éramos um termômetro. Foi interessante para quem está começando. Mas, não é aprofundado essa parte financeira. Realmente é a prática do dia a dia que te ajuda mais na escola.

Antes, as ATPC eram coletivas, você trabalhava com os professores da casa. Eram poucas, mas se tinha o coletivo. Hoje as ATPC são concentradas por área. Foi legal? Foi. Mas você também perdeu o todo, porque antes, era ano todo que a gente conseguia trocar algumas ideias ou ouvir o grupo. Agora estão divididos nesses três momentos e, esse ano, nem esses três momentos eu tenho mais na escola. Então, é muito difícil estar acompanhando de perto o pedagógico. A gente acaba deixando os coordenadores mais, com esse pedagógico, e ouvindo os coordenadores.

Mas eu penso que o papel do Diretor de Escola Pública é garantir o cumprimento da lei, assegurar que a educação pública e gratuita chegue a todos que dela precisam. Garantir o acesso e, o mais difícil, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

No entanto, o meu trabalho, hoje em dia, tem sido muito mais com os coordenadores, em relação ao pedagógico e diretamente com o professor. Mas, eu penso que isso é por conta

do formato que está, né? Até parecer ..., atualmente, e essa história de fazer ATPC. Muitos ATPCs são através do Centro de Mídias. Também é importante, né, que ele tem lá é importante, mas também descaracterizou um pouco aquele formato. Não sei até que ponto que foi positivo esse modelo.

A gente tem que saber. Tem que acompanhar mais diretamente, com o professor. Hoje em dia está difícil e o administrativo toma bastante tempo, porque tem muita coisa burocrática. Às vezes a gente tem um monte de questionário para responder. E as vezes tem questionários que você começa a responder e não consegue terminar, porque o próprio sistema, no qual ele está inserido, ou não funciona adequadamente, acaba que não dá tempo. As vezes são gigantescos. Eu demorei uns três dias no último. Vamos responder tais perguntas, algumas coisas a gente tem que fazer o levantamento. Mas quando você recebe, você já recebe o questionário no sistema, para você começar a responder. As vezes não dá para terminar. E tem que mexer com o dinheiro que eu já recebi, que eu não gastei ainda. Tenho, só que eu, só descobri que eu ia ter que lançar os itens, quando eu cheguei nessa parte de novo do sistema, e até então, não sabia que eu ia ter que distribuir, destrinchar ali a verba. Você não sabe o que que vai gastar. O que que eu vou comprar de Capital. O que que eu vou comprar. E aí demorei um pouquinho para fazer a pesquisa, quando eu voltei, ... já tinha caído o sistema.

Eu procuro utilizar o legal como base para minha atuação no real. Nem sempre concordamos com as resoluções/legislação que é imposta por cada governo que entra, né. Muitas das cobranças que recebemos, são ajustadas para não causarem impactos negativos, sempre levando em consideração o que é ético.

Para terminar, a administração da educação estadual, da forma como tem sido feita, ela dificulta a nossa vida. Eu acho que é muito mais democrático para o estudante. Porque de fato, né, e é muita coisa. É muita coisa burocrática que vem de cima e a gente tem que fazer e tem prazo. Isso traz muito aperto. E quem nos ouve? Qual é o canal de comunicação?

O aluno nem sempre é ouvido. O aluno tem que ser ouvido na escola. São tantas. ... Essas formações hoje. Eles podem muita coisa, podem muitas coisas. Olha o Grêmio! Qual é o papel deles? Agora, e quando a gente questiona, os nossos questionamentos são ouvidos. Vejo que isso acontece. Qual o canal de comunicação e quais são as nossas angústias, o nosso problema na escola, o problema que acontece na escola? Os desencontros!

Quando tivermos a *live*, teve em horário de trabalho. Como é que nós vamos ouvir o quê? Se na escola estiver acontecendo um problema, você tem que entender. Essas coisas são complicadas. Não se tira a gente da escola para formação, mas na escola a gente consegue ter informação adequada? Não sei.

Temos falas assim: “Não, tem que ouvir o aluno.” “Que o aluno tem que ser acolhido.” Mas e quando é o diretor? Quem pensa na gestão? Porque é a mesma coisa que falar a APM, na natureza dela, né. O diretor executivo que vai fazer tudo. Que vai coletar os orçamentos. Que vai fazer o pagamento. Fala para o pai de aluno que ele vai ter que fazer isso! Quem faz de fato, então é o diretor. Ele faz tudo aquilo que, na teoria, deveria ser outra pessoa. E, depois, na hora de responder numa prestação de conta, ele que responde. A teoria é linda, mas quem responde na prática é o diretor.

E essa questão de material. Também dá muito trabalho. Do cuidado com o patrimônio, da parte do servível, é muito burocrático. Eu acho que isso também consome bastante. Porque, se eu não tive no curso de pedagogia, da minha formação, contabilidade. É lógico que eu vou ter dúvidas. Então eu acho que toda a diretoria de ensino tinha que ter um contador, que a gente pudesse acessar. Que fosse uma pessoa acessível, para tirar as dúvidas. Porque dá exoneração, né? Você cometeu um erro financeiro. Mas quem dá suporte que nós?

Igual, eu apoio que a gente tem falta em apoio. Apoio mesmo, para o diretor na própria diretoria. Enfim, só fala, assim, muito de parceria. Mas quem é o parceiro do diretor, de fato? Às vezes, a própria comunidade é mais parceira do que a própria diretoria de ensino. Meu conselho de escola é. Muita coisa, nós nos reunimos todos os meses, uma vez por mês, nós reunimos. Não tenho feito reuniões presenciais por conta do Covid, mas temos reunido muito. As reuniões passaram a ser on-line e tem tido uma grande participação, que se os pais tiverem que vir a escola é capaz de não participar, diminuir a participação. E eles participam bastante on-line. Pedem a palavra. É interessante. Isso é gratificante. Isso é muito bom eles participam ou dão sugestões.

Gostaria que nosso trabalho fosse reconhecido não só pelos que trabalham conosco no dia a dia, mas também pelo governo e sociedade. Entra governo e sai governo e nós não somos ouvidos, penso que a educação, o ensino poderia melhorar muito, se os políticos, Secretários e Dirigentes, de fato estivessem dispostos a ouvir os diretores de escola e Professores, né.

Gosto muito da educação e sinto o maior prazer quando vejo mudanças positivas no comportamento dos jovens, quando os estudantes verbalizam que foram tocados pela escola e seus profissionais. É muito gratificante encontrar ex-alunos e ser reconhecido pelo trabalho que foi realizado. Dá muita alegria isso.

APÊNDICE H- Entrevista narrativa com a diretora Patrícia

Da EE Prof. Hugo Miele, de Presidente Prudente.

Dia 19/1/2023, das 8h30 às 9h30min., na própria escola

Duração: 56min. e 26 segs.

Patrícia Heloisa Perego da Silva, diretora da EE Hugo Miele, 21 anos como diretora, 32 anos de Magistério, desses, 13 sala de aula como professora de matemática e efetiva também matemática. Em 2002 ingressei como diretora, 2003 passei no concurso de supervisão, mas não chegou a vez porque diminuiu a quantidade de vagas. Depois, em 2015 passei em concurso diretor de novo. Em 2018 passei no concurso supervisor novamente, tomei posse, mas não assumi.

Começando desde a infância. Quando comecei a estudar, meu pai fez construir uma escola para poder estudar, porque, se eu seria a terceira filha que sairia de casa para estudar, porque nós não tínhamos escola, morávamos no sítio. E nem as crianças ao redor também, tinham escola. Eu lembro, muito bem, da supervisora de ensino de Regente, ela e o esposo. Eles iam muito na ... escola, é a dona Ruth, então meu pai conversou com o prefeito, e então ele construiu uma escola na fazenda ao lado, aí poder atender uma, duas fazendas vizinhas de colônia de café. Não tinha bastante criança, então era dois turnos de aula, de manhã e tarde. As salas eram todas multisseriadas. Era uma sala só de aula, a sala era de madeira, sem energia, uma cozinha, um poço, onde era a professora fazia a sopa e os alunos levavam as coisas para fazer sopa. Então essa aí foi minha trajetória. Estudei do primeiro ao quarto ano, na escola. No primeiro e segundo ano meu irmão foi comigo, depois ele já foi para um ensino fundamental ciclo dois, que aquela época era a quinta série, meu primo entrou na escola e depois foi minha irmã, íamos junto. Eu acho que me tornei professora porque eu alfabetizei minha irmã, antes dela entrar na escola, alfabetizei ela, porque o que eu aprendia na escola, eu a ensinava em casa, e minha mãe comprou uma lousa (ênfase) para a gente e, quando acabava o giz, eu escrevia com carvão (riso). E assim era. A gente andava seis quilômetros a pé, até chegar na escola e todas as crianças iam a pé. E depois, na quinta série eu passei a estudar à noite (ênfase), em Anhumas, era mais próximo, né. Fiz quinta, sexta, sétima série e, na oitava série, foi quando a gente mudou para a cidade e aí eu, estudei, um único ano do ensino fundamental, que foi à tarde, na oitava série. Depois, o ensino médio, também (ênfase), foi à noite.

No primeiro momento de vestibular não foi para professora. Eu prestei o vestibular para psicologia e, depois, fui fazer engenharia civil, cursei seis meses de engenharia civil, parei, aí casei, tive meu filho (fala pausada), prestei o vestibular no domingo e tive meu filho na

segunda-feira. Então, quando comecei a fazer a minha formação de professora, eu estava de dieta ainda. Então, assim: Fiz Unoeste. Fiz de final de semana (pausada e com ênfase). Mas eu frequentava. A gente tinha um grupo que, até hoje eu tenho amizade com elas, né. Era o grupo da faculdade, a gente frequentava de sexta e sábado, e ... Comecei também a trabalhar em escola, antes, em 1990, como bibliotecária. Prestei um concurso público da prefeitura e passei, e aí, ele me colocou na biblioteca da escola. então, antes de começar a, a ... a dar aula, já trabalhava na escola na biblioteca. Então, foram três anos. Em 1992 a escola se tornou padrão, dona Julieta era a diretora, eu fiz a entrevista e passei e pedi afastamento da prefeitura, foi onde eu comecei a trabalhar.

Eu aprendi muito (ênfase) com dona Julieta, apesar de ela ter aquele jeito dela difícil, e quando ela fez a entrevista, falou para mim: “Você quer ser boa a professora, você nunca senta dentro da sala e deixa os alunos à vontade”. Ela disse: “Você tem (ênfase) perfil para ser professora.” Logo de início, eu já comecei a dar aula no ensino médio. No meu primeiro ano já, eu tinha ensino médio. Eu acho assim, de todas essas mudanças que a gente já teve, essa trajetória da educação, a escola padrão foi a melhor que teve até agora. Os ATPCs eram mais focados, eram por área e, geralmente, funcionava mesmo. Eram dois coletivos e quatro que era por área e, eu tinha 30 aulas e eram todas no período da tarde. Então, assim foram três anos de escola padrão, lá eu gostei muito (ênfase) de trabalhar nesse período.

Então, assim, Saresp começou em ...1996. Sempre tive contato com Saresp, avaliação interna, ela traz muito indicadores para nós, principalmente da gestão da, da escola, você traça o perfil do aluno. Sei que tem pessoas que não gostam, mas ela realmente, quando ela é bem estudada, você olhar as avaliações do Saresp, você consegue fazer um diagnóstico da escola e traçar o que você quer para o próximo ano letivo, quando vem o resultado.

Então aí eu trabalhei nessa escola. Em 1998 eu me efetivei como professora, na mesma escola. Como professora eu só trabalhei em uma única escola, que foi em Taciba, na escola Teófilo Mota. Aí, em 1997, teve aquela mudança que, antigamente a gente pegava as aulas todas na escola, e foi a primeira atribuição na diretoria de ensino (pausada) e perdi as aulas. Aí, eu voltei para a prefeitura, no que eu voltei, fiquei só com duas aulas no Estado de desenho geométrico, que aquela época existia esse desenho geométrico na carga horária.

Aí o prefeito, ele falou: “Você tem muita experiência, eu vou te aproveitar na educação.” e eu fui ser coordenador de educação infantil. Fiquei um ano como coordenadora da educação infantil, aí eu fui para a direção, da educação, do município. Trabalhei de 1997 a 2000 na prefeitura, mas na área da educação. Em 1998 teve concurso, efetivei em 1999, acumulei cargo, eu já estava como diretora do município de educação. Aí, no final de 2000

exonerei na prefeitura e fiquei só no estado, como professor e passei no concurso. Em 2002 (ênfase) eu ingressei em São Paulo, como diretora, láááá na Sul II, lá onde “Judas perdeu as botas e escondeu” (risos). Uma escola, que, naquela época a pintura das escolas classificava em azul, vermelha e amarelo. Apesar de ser, Rose Neubauer, daquela cor, ela era uma escola de periferia, mas era uma escola que tinha um bom rendimento. Ingressei naquele ano em que os alunos que não tinham atingido a meta no Saresp, ficaram de recuperação em janeiro. Cheguei lá bem (ênfase) nessa época, então assim você vai conhecendo uma escola, assim. Não fiquei muito tempo lá, fiquei só três meses e aprendi muito, porque era uma sistemática totalmente diferente da que a gente tinha contato aqui, com direção de escola. Eu já tinha sido vice-diretora na escola em 1995, 1996, mas é assim, você mexer com uma clientela, onde você conhece o aluno, em uma cidade pequena, é diferente de você pegar uma clientela, de bairro isolado, da grande São Paulo (com ênfase). Aprendi bastante, apesar de ser uma escola de periferia, a disciplina deles era assim, fantástica. Conseguia ter uma boa disciplina, mas não fiquei, né.

Aí, vim para Candido Mota, na DE de Assis, fiquei lá seis meses, aí eu peguei uma escola com 1.600 alunos só do ensino médio (ênfase). É outra realidade. Uma escola grande (ênfase), era maior da DE de Assis também, assim, só trabalhar com ensino médio é totalmente diferente, você não tem os problemas dos pré-adolescentes, né. Então, assim, o trabalho fluía muito (ênfase), tudo que era proposto rendia, tudo que você planejava rendia. Mas, aí veio a remoção e foi quando eu me removi lá para Itororó de Paranapanema. Mas eu não fiquei (pausa). Teve uma atribuição aqui, de substituição, e eu fui parar no Marechal do Ar, sem saber dos problemas que lá estavam acontecendo. Que na época era a Graça Orlandini que estava (sempre pausando). E assim, né, o bairro era muito precário, com grandes problemas, de disciplina (ênfase), com falta de professor e eu não sabia. Com mídia, com televisão, com rádio, né. Você está fora, você não sabe o que tá acontecendo. Mas, ... é assim, (pausa), depende de como você trabalha, de como você faz o seu trabalho na escola. Quando eu cheguei na escola me deparei com uma situação, que nem em São Paulo tinha vivido, não tinha uma porta na sala de aula, os vidros da sala de aula, todos estavam quebrados. Eles descontavam na escola aquilo que eles queriam, que eles não aceitavam que a diretora impunha. Mas, aí, foi, é... Chalita! (pausa), os projetos que ele desenvolvia, aí, a gente teve aquele projeto que, eu não lembro mais o nome, que tinha aquelas 10 fases, que a gente tinha de passar e competir escola contra escola e depois era nível de DE. Nós competimos com a escola Angélica e ganhamos (pausa sorrindo). E aí, a partir disso a gente conseguiu fazer um bom trabalho na escola, porque os alunos viram que eles poderiam, é..., que eles tinham visibilidade e que eles poderiam crescer porque eles tinham talento. Na DE o pessoal viu aqueles alunos, que eram do “Projeto Guri”, tocando e

apresentando aquilo! Daquele bairro! Sensibilizou muita gente e eles viram que podiam, que eles tinham futuro.

Em seguida veio a escola da família. A escola da família, no começo, quando foi implantada, foi um grande ganho para escola, porque era um bairro que não tinha nada, e só tinha a escola e eles pulavam o muro para entrar na escola. Não tinha caseiro, então como você ia abrir as portas para a comunidade usufruir (ênfase) daquilo que ela tinha, se a gente não tinha condições. Então, foi assim, um trabalho excepcional desenvolvido lá na escola da família, era lotado, todos os projetos que tinham, tinha público e, acabou não tendo mais depredação na escola. Fiquei lá um ano e três meses, e a escola foi mudando a cara. A gente tinha também as pessoas do bairro que se puseram a para trabalhar, fazer os projetos como voluntário e, fluíu. No entanto que, hoje você chega naquela escola, ela é outra escola. Eu andava com as janelas abertas dos vidros do carro e o pessoal falava assim: “Você é doida! Eles vão te matar aqui. Eles fazem pedágio, não deixa passar”. Mas, as pessoas viam quem, era o diretor, né. Na época eu era a diretora e a Mônica vice-diretora, então a gente fez. Não foi só meu o trabalho, foi o trabalho com os professores que rendeu muito (ênfase). Até o índice do Saresp subiu no outro ano, porque os alunos ... é, se sentiam parte da escola. Eles, quando acontecia algum problema, era na escola que eles vinham. Eu tinha EJA também, que era a Telessala, então eles usufruíam daquilo e era o único lugar, espaço, que eles tinham para poder desenvolver alguma atividade de lazer e não tinha nada de esporte, hoje já tem, mas não tinha, era só a quadra. Então, era o horário marcado das 8, 9 horas da manhã até 5 da tarde, hora por hora, porque tinha time para jogar, até sobrava e não dava conta de tanto que tinha e eles participavam bem.

Ai, foi nessas andanças. Aí, voltei para Itororó ... Fui para ser supervisora em Mirante. Não deu certo. Voltei para cá. Em 2004 eu voltei para escola. Então, você, assim, você vai aprendendo (ênfase) de escola para escola, você vai pegando aquilo que não tem de bom e acrescentando aquilo que você quer fazer. Por que me tornei diretora de escola? É porque eu via a diretora da escola que eu tinha, e tive experiência com dona Julieta, que sempre foi muito ativa, apesar dela ser muito firme nas decisões dela, mas ela tinha muita razão naquilo que ela falava. O professor ... A gente perdeu muito por culpa do próprio professor. Porque na época que eu dava aula, eu tinha todas as aulas da noite, e os professores não gostavam que eu marcava a prova na sexta-feira, porque os alunos iam para escola. Então, isso, já não é de hoje (ênfase) né, que: “Ah, vamos, não vamos dar atividade, na sexta-feira à noite, para o aluno não vir”. Então, eu já tinha aquela responsabilidade e eu falava assim: “Eu vou marcar, o que eu tiver que marcar, no dia que eu tiver que marcar”. Então, incomodava os professores também. E

sempre, às vezes, eu chegava na sala dos professores e eles estavam achando ruim (ênfase) por aquilo que eu estava falando, entendeu?

Eles ... se incomodavam e eu falava assim: “Eu não quero, viver o tempo inteiro na escola, sem ter que um diretor que venha e fala que tem que ser pulso firme”. E era uma escola boa de trabalhar, ali. Não tinha problema. Escola pequena, de cidade pequena, que você conhece todo mundo. Aí eu falei: “Não, eu quero ser diretora porque eu quero mudar a maneira de tratar os alunos, a maneira como eu vejo os professores, de fazer com que eles realmente trabalhem”. Porque, quando um professor chega atrasado na sala de aula. Quando o professor deixa de dar matéria para aluno, ele está tirando do aluno o direito de aprender. Eu falo que eles estão roubando o tempo do aluno e tirando dele um aprendizado que poderia fazer a diferença na vida dele no futuro.

Cada vez que o professor deixa de dar uma aula. Cada vez que o professor fica sem passar uma atividade. Porque eu falo assim “O professor não esgota a matéria dentro da sala de aula”. Deu aquele conteúdo, só que você pode aprofundar aquele conteúdo, então você sempre tem algo a contribuir para o aluno. Então, “Aí eu já dei tudo!” Não, não existe isso. E a gente vê, né. Então, eu já via isso naquela época é, e ... eu corria atrás. Fiz o concurso, foi um concurso difícil. Passei e ingressei, porque eu queria fazer a diferença. Não sei se consegui. Hoje a gente ainda encontra, porque tem alunos que eu consegui caminhar (ênfase), com eles, no IE, que eu fui de, ...

Fiquei aqui, voltando, né. Fiquei aqui por quatro anos. Trabalhei. Era uma escola muito boa. Voltei para Itororó. Em 2009, me afastei. (força na palavra). Fui ser Secretária de Educação do município. Só que aí, com as mudanças que veio. As provas de mérito e tal. Eu ia perder muito, aí voltei fiquei adida. Aí, vim para IE, né. Então. O maior aprendizado foi no IE, porque uma escola grande, de centro, de bairro, e o último ano que eu trabalhei lá, foi em 2018, a gente atendia 130 bairros de Prudente. Então todas as mudanças que tiveram dentro de Prudente, ela impactava na escola. Fechou, ... 2011, Arruda Melo. E todos os alunos do Arruda Melo precisavam de uma escola. Fechou noturno do Marrey Junior. Os alunos foram direcionados para o IE. Fechou noturno do Tannel. Os alunos foram direcionados para o IE. Fechou noturno de Floresta (fala pausada). Os alunos foram direcionados pro IE. Porque, escola de centro, onde todo mundo tem opção de horário de ônibus. Que é mais acessível. E, não falo só nisso também. Lá, como a equipe ficou muito grande em 2012 e 2013. A gente tinha 130 professores, 52 salas de aula, 1.700 alunos. Então, assim, é ..., ou você aprende ser dinâmica e rápida ou você se perde. A gente tinha que ter uma visão muito grande da escola. A parte pedagógica eu não me envolvi muito, porque não dava muito tempo. Não tinha tempo, porque era ... eu e duas

vices, uma coordenadora fundamental e uma do ensino médio para o montante de serviço que tinha. Era, assim, ..., muito, muito grande.

Só que era assim, a parte administrativa, lá eu aprendi muito, muito. Tudo que você pensar (pausa) de parte administrativa eu aprendi lá. De todos os tipos de afastamento que existe. lá teve. Coisa que a DE nunca tinha feito, fazia, porque era lá que tinha pedido. Até licença saúde de um dia, que eu nunca soube que tinha, lá teve uma professora que teve, a DE não sabia. Então, era busca constante que da parte administrativa. Então, quando a gente fala a parte burocrática, ela acaba consumindo muito o diretor, porque ... funcionário é pouco. Nós trabalhamos lá, em 5 anos, só mulheres, que nós éramos em treze mulheres (risos). Não tinha um homem. Só os professores. Mas eu falo para cuidar de aluno e tudo. Eu falo assim: a gente, aprendi muito também. Tudo que você pensar, também na parte pedagógica, análise de Saresp, por exemplo. Porque, quando tinha Saresp, tinha provas, que eram 12 salas fazendo prova, eram 14 salas fazendo prova. Às vezes, o tamanho de uma escola, que tem um diretor hoje.

Assim, a sistemática de como você trabalhar, também tem que se adequar e ir buscar novas formas, de como fazer tudo isso funcionar, senão você se perde e a escola não rende e a escola não vai para frente.

Eu quis. Sempre eu quis muito ser supervisora de ensino, só que com o passar do tempo você vai, é, desencantando um pouco. As mudanças que vão acontecendo, você vai vendo que não são, mesmo, para melhoria realmente da qualidade de ensino. Ela é mascarada. (pausa longa). Eu falo assim, você perde um pouco aquela vontade, que eu tinha lá no início, hoje ela já é menor. Aí, passei no concurso, mas..., não assumi. Fiquei frustrada por causa disso? Não, foi uma opção minha, né, de não ir e ficar como diretora. Retornei. Fiquei os quatro anos afastado na diretoria de ensino, tive a experiência de ficar lá, como supervisora, assumir, enquanto a dirigente estava de férias, ou no impedimento dela. E você conhecer realmente o macro. Não difere muito do que você trabalha dentro de uma escola. São os mesmos problemas de todas as escolas, a única diferença é que, às vezes, uma tem um pouco mais, porque tem mais aluno, outra tem menos, porque ou é uma cidade pequena, onde todo mundo se conhece. Mas os problemas são os mesmos. Os problemas de aprendizagem são mesmos. Os problemas com a parte administrativa, é o mesmo, é falta de funcionário. Município, as vezes tem uma vantagem, porque se a diretora conversa com o prefeito e ele coloca uma pessoa para ajudar na escola. Isso daí, se você tiver um bom relacionamento na cidade pequena, com o prefeito, você acaba tendo esse diferencial que ajuda muito (ênfase). E, o... grande... nó... da escola... (ênfase pausada), é a parte de professor (pausa longa). Você é diretor (ênfase), você sabe como é isso. Então, nós estamos tendo, vindo bons professores? Sim, nós temos uma gama boa de

professores vindo também, agora. Mas, também temos uma parcela de professores, que eu tenho dó dos alunos. Não sabe administrar uma sala de aula e, pior, não sabe o conteúdo (pausa). Então, você fica, é..., por mais que a gente tem formação, por mais que a gente chama diretoria de ensino para acompanhar, por mais que coordenadora acompanhe, a gente não consegue formar, e o professor, ele também precisa se dedicar. Porque você, a faculdade, ela não ensina. Ela ensina a teoria, a prática que você tem que aprender, e é bem diferente da realidade!

Em 2005 eu fiz uma entrevista com uma professora, que hoje é muito minha amiga, ela estava fazendo, defendendo o doutorado dela, e eu falei para ela que eu conheço o professor na primeira fala. E ela me contestou (pausa) e hoje ela fala assim: “Você tinha razão, quando você conversa a primeira vez, você já sabe o perfil dele, tanto de conhecimento ..., como o de postura de sala de aula”. Então, a gente tem aí professores novos... com boa (ênfase) postura (pausa). Professores novos ... com posturas que ... você tem que tentar ... é mudar, mas é difícil. É o que falo, que depois que o professor fecha a porta ele, faz o que ele quer na sala de aula. Você pode falar. Você pode fazer. E a gente tem até uma certa autonomia, mas, ... nem tanto.

E a formação. As últimas formações. Nós não tivemos formação nesses quatro anos, ..., de professor. Não foi formação. Foi orientação. Não sei se você concorda comigo. Nem (ênfase) para diretor, e muito menos (ênfase) para os coordenadores. E não adiantou por PCAE, não adiantou por esse monte de gente que estava, aí na escola. Ajudou? Ajudou bastante. Mas não foi o suficiente. O PROATEC ajudou, ajudou, mas eu acho que acomodou muito (ênfase) os professores. PAC ajudou, ajudou. Mas eu acho que também acomodou o coordenador da escola. (pausa longa) Tudo bem que a escola foi informatizada. Nunca a gente teve tanto material de informática, como a gente tá tendo agora. Só ... que as aulas continuam do mesmo jeito. A universidade também precisaria mudar (pausa), para formar melhor esse professor, para quando ele chegar aqui a gente não ter tanto problema, tanta dificuldade. É muito difícil!

E eu acho que ainda a gente vai ver coisa pior (pausa). Porque eu tenho conversado com algumas, um pessoal da Universidade que cuida de estágio, a mesma dificuldade que a gente tem aqui, eles acabam tendo lá, porque são os alunos que saem das escolas, que vão para as Universidades. Então, continua com o mesmo problema. Ele vai aumentando. Então, é professor escreve errado (alonga). É professor que fala errado. Professor com postura errada. Você tem, então, a toda hora que chamar, porque o conflito não está entre aluno e alunos, muitas vezes o conflito está entre professor e aluno, e aí, muitas vezes o aluno é que tem a razão. E, é duro administrar isso, e fazer com que o professor enxergue que o problema está nele. Da aula não preparada. De não seguir aquele currículo proposto. De deixar o aluno ali, muito à vontade. De não cobrar, também. Ou quando aluno pergunta e o professor não sabe responder. Professor

não sabe responder. ... Muitas vezes você tem que cortar, não, eu não sei isso aqui agora, mas eu vou pesquisar e vou falar na próxima aula. O professor tem que também ser humilde, de mostrar isso.

Assim. Todo processo de mudança (pausa longa), tem o seu lado positivo e negativo. Mas eu vejo que as mudanças, ultimamente, não tá levando muito a nada. Do que adianta você, hoje a gente, vamos falar, Estado de São Paulo, pega uma categoria F, que ele tem todas as aulas. O salário dele não está tão ruim (pausa). Mas, (pausa) hoje (pausa), a abertura que se deu para todo mundo dar aula, vai ficar muito difícil. Pelas qualificações, as habilitações, e os tecnólogos que estão vindo aí. Oh, o novo currículo que foi jogado para nós de uma forma que, ... ainda ..., tá difícil de trabalhar. Apesar de ter o material, mas, assim, deixou-se a base (riso) e o aluno, não sei, vamos ver aí, esse ano. Vai ser a primeira turma que vai sair aí, com os novos itinerários. Como é que vão se sair nos vestibulares, né. Vai ser a primeira turma que vai sair esse ano. Foi jogado, e a gente não teve nada de orientação. Você vai formar, montar a grade curricular, no começo a gente foi aprendendo sozinho, fazendo, porque também (pausa), nem São Paulo sabia. A orientação veio depois que a gente já tinha terminado o semestre. (Pausa). Então, o conselho final deste ano que passou, foi muito difícil de fazer, porque a gente já vinha com uma orientação, que chegou em agosto, e já tinha tido uma turma que tinha terminado o primeiro semestre do itinerário (pausa longa). Não sabia nem lançar, o que tinha que lançar, porque tudo aprendido ali, um passando para o outro.

Então eu penso assim, que as coisas lá têm que ser planejadas. Na escola, mas ela tem que vir de cima para baixo. Ou você fica mudando, toda hora, no meio do caminho das coisas e a gente se perde. Ou se planeja muito bem ou a gente vai continuar da mesma maneira que está, nadando, nadando e morrendo na praia.

Eu falo que o diretor de escola é o espelho da escola. (pausa). Ele tem que saber de tudo que está acontecendo na escola. É lógico que ele não vai fazer tudo, mas ele tem que ter a visão do macro. Porque ele tem que saber cobrar também (pausa). Se você não faz, se você não dá o exemplo, como você vai cobrar? Se você não faz (pausa). E assim, olha, a gente é um poder muito grande na mão (pausa). A vida do aluno passa na mão da escola. Então, você fica vendo umas decisões, umas coisas e fala assim: “Meu Deus! (pausa) Será que a gente está na linha certa? Será que foi correto mesmo fazer dessa maneira?” (pausa) Depois que você encontra alguns alunos que, como se diz, na escola zero na vida dez. Porque a gente tem. Você vê aqueles alunos te dava maior trabalho, depois se dando super bem na vida. Será que o currículo realmente, ..., aquilo que a gente está fazendo aqui dentro da escola, tá sendo o certo? (pausa) Então, eu me questiono bastante sobre isso. Ainda mais quando chega no final do ano

e você passa o conselho final, você vê aquele monte de alunos, aqueles alunos que não param na escola, alunos retidos por frequência. Por que que não conseguem vir e ficar? Então, é assim, o olhar do diretor faz a diferença dentro de uma escola.

É isso. Não dá para saber o certo. A gente vai observando os diretores que teve. Olhando o perfil de cada um a gente vai falando assim: “Não, eu gosto disso nessa pessoa, então eu vou fazer. Mas eu não gosto disso e quero fazer diferente. Mas aquele outro diretor fazia uma coisa que eu gostava”. Então, assim, é ... Aqui a minha porta é aberta. Eu falo para os professores que eles têm livre acesso para vir conversar comigo a hora que ele precisar, porque eu acho que o diretor, ele não pode ser aquele diretor que, ... que não dê a liberdade para os professores conversarem. Que não de a liberdade para os alunos virem conversar. Porque você tem que saber a hora de você chamar atenção e a hora de você ouvir. O aluno, quando ele precisa ser chamado a atenção porque ele fez uma coisa errada. E o aluno, aquele que tá precisando realmente de você ouvir ele, porque ele traz uma bagagem de casa, porque ele precisa de um norte e um apoio aqui na escola. Principalmente esse ano que se passou, após uma pandemia. Eu tive cinco tentativa de suicídio já. Inclusive três aqui dentro da escola. (pausa)

Então é assim, vendo. A teoria, não me ensinou nada, não. Foi na prática, na prática mesmo. A faculdade não deu esse embasamento para que eu pudesse atuar como o diretor, então aprendi muito (ênfase) mesmo. Porque assim, olha! Nos dois primeiros anos que eu trabalhei, eu passei por cinco escolas (pausa). Então você vai vendo a diferença de uma para outra. E ali que você vai vendo, não, isso aqui dá certo para escola, aqui não dá, então eu tenho que mudar. E olhando realmente os diretores. Depois ainda assim, você se tornar companheiro dos seus ex-diretores (risos). E diretor de professor seu (ênfase). Porque eu cheguei a ser. Aqui mesmo, eu fui ser diretora de minha professora. Aquilo eu acho que, você vai olhando e aquilo que você não acha certo no trabalho e você tenta mudar.

O que o que tá um pouco, assim de você ter uma experiência, é quando você faz os estágios, mas depende também, de onde você faz, em que escola que você faz e com qual professor você faz. Então, ele te dá uma visão, um pouco da escola. Mas, ... ainda é bem distante, o que é ensinado lá. A prática, lá né. Teoria e prática. Só a teoria, porque a hora que você chega aqui, no banco escolar, é totalmente diferente. E assim, o que é mais difícil é a parte de relacionamento de professor. Professor-aluno, professor-professor. É a parte do relacionamento interpessoal, muito complicado. Bastante!

É esse ano, eu falo assim, a gente deu muita oportunidade para os alunos, só aquele mesmo (ênfase) que não quis ... fazer, que ficou, que não apareceu na escola mesmo. Mas também assim, teve poucos alunos retido por rendimento. Mas também porque era aquele que

não fazia nada, ficava deitado na classe, você conversava, mas o restante foi tudo por frequência, porque não vinha mesmo (ênfase). Porque o pai não vinha buscar o material, porque o pai não trouxe. Porque se ele trouxe uma folha (ênfase), já era considerada.

E a gente sempre tem que fazer dentro da legalidade. Eu nunca impus nada para o professor, mas a gente tenta convencer ele falando o que realmente a legislação determina. E, porque a gente tem a busca ativa, ela é legislação. Aí, tem dia que, aquele aluno quando o professor volta, ou quando você estava no conselho de classe, que o aluno acabou de voltar, que você conseguiu trazer, o professor vira para ela, no terceiro bimestre, e fala assim: “É suas notas tá tudo vermelho, não sei o que você tá fazendo aqui, que você vai ficar retida.” Descontrói. Tudo o que você construiu, joga no lixo. Por mais que assim, esse final do ano eu não estava, que eu deixei minhas férias para o final, mas eu já tinha trabalhado toda aquela legislação antes. De como seria o conselho, entendeu. E sempre aquele professor que deixa todo mundo que nota vermelha (ênfase e paus). Porque ele não leva em consideração a vida do aluno, não leva em consideração nada. E aí, quando o conselho ainda promove, ele ainda acha ruim. Então é assim, todos os alunos que foram pro conselho, ficou para ser decidido no conselho, como foi um ano de volta de pandemia, de acolhimento, foi levado muito consideração isso. Eu falo assim: “Não foi fácil!” A gente vê relatos entre professor, se até para gente que ficou foi difícil, que a gente tem ainda uma estrutura, a gente tem conhecimento, imagina para essas famílias desestruturadas, que talvez, tem um monte de aluno, eu não sei você lá, que perdeu alguém por COVID, da família. Teve um aluno que perdeu quatro (pausa) pessoas ligadas a ele. Então, você tem que levar isso em consideração (pausa). Agora, parte ..., do professor ..., é trabalhar em cima da legislação, não dá para você fazer nada. É isso, é ... só a razão, emoção não. Não dá para fazer acordo, não! A primeira vez que você fala um não ele se vira. E outra, você tá fazendo em cima da lei, ele pode entrar, pode fazer o que quiser. Você vai falar, tá aqui, oh. Eu fiz isso aqui. E mesmo com aluno a gente tem que fazer.

Agora tem coisa que é exagero. Esse novo estatuto da APM, uma reunião por mês, é um exagero. Não dá. (pausa longa) Algumas coisas a gente consegue fazer bem-feito. Por exemplo, o grêmio funcionou bem, trabalharam muito (ênfase) esse ano. Nas festas que a gente teve aqui. Sabe assim, o pessoal ficou admirado que a gente não teve muita aula para repor esse ano. Porque, com o PROATEC né, entrando na sala de aula, então a gente conseguia, mas eu tive dois sábados. A escola ficou cheia (pausa). Mas, você tem que saber o que você traz para o seu aluno. (pausa). Você tem que saber. Você quer o aluno na escola? Sábado, tem que fazer reposição de aula? Aquele professor que está eventual, vai contribuir com o que, com aquele conteúdo que o professor deu, lá. Ou é melhor você trazer o aluno, acolher ele aqui dentro da

escola, para que ele se sinta acolhido e ele faça parte da escola, e aquilo o que ele perdeu durante essa semana, ele pode ter aqui. Sabemos, você, eu não sei, porque ainda, você é PEI. Só que você sabe que a 2ª série do ensino médio não tinha mais aula de educação física. Tinha expansão pelo centro de mídias, foi um fiasco que, graças a Deus, que foi tirada. Que nem um aluno que fazer parte da expansão. Até porque, o nosso seria fora do horário de aula. On-line? O que é educação física on-line?

Um dia de sábado que os alunos, o 2º colegial vinha peso para reposição de aula dele, porque a gente fazia atividade física, que eles passaram um ano sem ter (pausa). Então, era da hora que abria, a hora que fechava a escola, lotado de aluno aqui. Durante o ano você tem que cumprir o currículo. Agora, numa reposição você pode ser flexível e fazer umas coisas diferentes, para que chame a atenção dos alunos. E aqui tem um diferencial, os alunos participam (ênfase). Você precisa ver a turma da tarde (ênfase), no dia da festa junina e no dia do halloween. Dei refrigerante para eles durante uma semana, na hora do almoço, de tanta coisa que eles trouxeram. Lotados os dois períodos. Fizemos em dois períodos separados, porque, se não, não dá. A escola é grande, tínhamos 950 alunos em dois períodos.

Sempre tem coisa que você pensa no que você poderia ter feito melhor. Só que o atropelo do dia a dia, acaba deixando você a não fazer certas coisas. Dá uma atenção maior em sala de aula, coisa que a gente não consegue. E assim, esse ano eu entrei umas três vezes para dar aula, porque não tinha professor, mas eu não consegui assistir nenhuma aula de professor. Então, é coisas que a gente precisa também, estar acompanhando e, que parece, que esse novo secretário quer de nós, agora. Diretor mais focado no pedagógico, ouvi uma entrevista dele, do que no burocrático, essas prestações de conta insanas, né? Acaba com a gente. Fiquei o recesso inteiro mexendo com prestação de contas e a primeira semana mexendo com prestação de contas. Agora está meio encaminhado, mas tem muitos detalhes.

Fiquei fora quatro anos na supervisão, a gente mexia com PDD Federal, agora PDD paulista tem muito detalhe. A gente só tinha manutenção, aquela verba quando vinha antigamente, a gente, era pequena, né. Mas eu quero lembrar uma coisa (pausa), você também já foi, é a diferença entre você se supervisor e você ser diretores. Como diretor você tem mais autonomia, é mais vivo. Você está trabalhando com um aluno, parece que sua cabeça fica mais aberta, sabe o que tá acontecendo no mundo ali. Ser supervisor você fica muito focado só naquilo ali, papel e serviço, você é muito burocrático, muito papel, muito detalhe. Na escola é vivo. Você consegue ver (pausa) a coisa crescer, na supervisão não (pausa). Por mais que você acompanhe aquelas escolas, você não consegue ver. Na escola você vê a evolução do aluno, por mais dificultoso que seja, mas você consegue. O aluno que está com aquela dificuldade no

início do ano, e você vai trabalhando e você vê. Na supervisão, não. Foi bom, os quatro anos que eu aprendi muito, a gente acaba vendo a escola de outra maneira, mas assim algumas coisas que eu já fazia, eu acho que eu faço, assim, em comparação que você acaba vendo outras escolas, eu não deixo, a desejar para nenhuma. A única coisa que eu ainda não sou muito (ênfase) e eu sei que na escola não tem integral tem que fazer muito, né, e é difícil de fazer, é o registro, esse é um ponto fraco meu. (risos). Esse é m ponto fraco meu.

Agora esse é meu desafio, ser diretora de ensino integral. Eu acho que já passei por quase todos, mas esse é meu desafio agora. Assim, eu não fui coordenadora, no Estado, mas eu fui coordenadora do município, de educação infantil. Que é a minha paixão, gente. Não sei se a hora que eu aposentar eu não vou para educação infantil. Ali você vê a criança, o aprendizado dela é mais real acontece, você vê mas mais rápido. Aqui ..., o aluno ele já chega para nós com o conhecimento, você vai só aumentando (pausando), você vai ajudando-o a aumentar o conhecimento dele. Lá não, você vê realmente, a evolução da criança, então é fantástico. Passei um tempo substituindo ..., como dirigente e, também tem algumas coisas que, se eu fosse dirigente, trabalharia diferente. (pausa)

Dirigente, ele tem que ser o elo entre a escola e o secretário (pausando), ele não pode só ouvir e não opinar. Falar amém. (pausa). Ele tem que falar, realmente, tudo o que está acontecendo, o que está dando certo, o que está dando errado. (pausa longa). Se não, não dá.

Tudo que você passa não chega. E, espero que esse MMR acabe, porque ele foi bom, foi, mas ele foi pontual, agora já não dá mais, a gente já aprendeu a olhar o Saresp, os indicadores, sem precisar fazer um plano, sem aquela burocracia. Porque ele acabou agora ficando burocrático. Porque a gente já aprendeu a trabalhar. O professor já aprendeu a olhar as habilidades e competências com as avaliações, então o MMR não precisa mais existir, porque daqui pra frente ele vai ser meramente para a gente preencher o documento, porque acho que isso já foi incluído na rotina da escola, e quando se torna uma rotina (ênfase) ele não tem mais por que existir.

A gente passa três salas de aula, hoje com a experiência que eu tenho, o melhor lugar que tem ainda para ficar é em sala de aula (pausa). A cobrança tem? Tem, mas eu gosto de ser diretora. O contato com os alunos, é organizar bem, como agora, a gente já tá preocupado e organizando a escola, para a chegada desses alunos, deixando um ambiente mais agradável, porque melhorar. Um ambiente, ele não envolve só a parte de estrutura física, né. Envolve tudo, desde o atendimento aqui na secretaria, tem que ser um bom atendimento, as pessoas têm que entender, os alunos têm que se sentir acolhidos, o professor tem que se sentir acolhidos, gosto de ser diretor. Quem sabe o desafio ainda é ser dirigente, não desisti ainda da ideia. (risos).

(Retomei a entrevista e solicitei que a diretora falasse sobre o curso de formação do estágio probatório, porque ela foi uma das formadoras)

Uma experiência muito importante que eu tive na supervisão, foi quando eu fui participar da formação, dos diretores ingressantes. Eu era formadora dos diretores ingressantes. Que foi um curso que eles tiveram (ênfase), e que nós, na nossa época (ênfase), se nós tivéssemos tido essa oportunidade, com certeza, nós seríamos melhores diretores, no início. Porque assim, até quando, era a Naide ainda, quando me chamou, que ela queria que eu fizesse parte, eu disse: “Naide, eu não tenho esse perfil de formadora. Eu sou supervisora substituta. Tem tanta supervisora, aí, a tanto temo.” Ela falou: “Não, você tem uma coisa que ninguém tem aqui.” Ala falou assim: “Você tem a prática de ter sido a diretora da maior escola da DE, e por muitos anos. E ter vivenciado muitas coisas. Então é isso que eu quero de você, para os diretores.” Então a gente ficou dois anos trabalhando com eles. Eu acho que foi um curso muito bom. E isso, apesar de no final ele ter sido mudado, a estratégia, porque nós começamos com a gestão anterior, e terminamos com a gestão do Rossieli. Então, o formato dele foi mudando, mas no início, as primeiras formações foram muito boas.

Só continuou porque já estava, porque, se não, o Rossieli teria acabado. Inclusive os formadores nossos, também com o tempo foram mudando. Mas foi muito (ênfase) bom. A experiência que a gente levou para os professores, a experiência que a gente tinha nos encontros em São Paulo. Porque eram 91 diretoria, com dois supervisores de cada DE. Então, tinha o material, a gente lia o material, discutia o material, estudávamos juntos e aí a gente trazia para passar. Porque ele era dividido por temas. Tenha o tema conselho de escola, APM, avaliação. Então, eram coisas que acho que ajudou muito (ênfase) os diretores. E aí, a gente criou um vínculo muito grande, porque eram dez diretores. E de vez em quando eles me ligavam e diziam assim: “Agora eu quero sua opinião como diretora, não como supervisora.”

Então, a gente criou um vínculo muito (ênfase) grande. Foi uma experiência muito boa, também. Cada um trazia também. Eles traziam também problemas da escola e a gente ajudava eles a resolverem, também. Às vezes, algumas coisas a gente falava para que eles não tivessem os mesmos erros que eu como diretora tive no início.

Foi um curso excelente. Ótimo. E cada diretor fez o seu portfólio final. Nós tínhamos um roteiro e um material que foi construído. Serviria para uma formação continuada para nós diretores. No entanto, a gente pediu, na época, para aplicar, como aqueles diretores e eu éramos

substitutos. A gente viu a necessidade que aqueles diretores tinham e que poderiam estar fazendo parte. Mas na época a Naide não deixou.

Eu sei que teve um dia na formação que a gente convidou o GOE. Era uma parte mais específica, da burocracia, né. E o GOE participou. Nossa, eles adoraram. Porque já faz muito tempo que a gente não está tendo formação nenhuma. Isso aí, foi deixado de lado. Tem on-line, mas on-line você não troca experiência. É diferente você estar ali, junto, na formação ali, conversando ali, tėti-a-tėti. Quando você está fazendo um curso on-line, você manda a pergunta depois outra pessoa responde.

Não sei o que eles queriam. Iam ter também os supervisores, também. Não sei se ele começou, né, mas é muito essas formações. E, também, quando eu entrei, eu peguei o final do curso de formação de professores ingressantes. Então eu trabalhei com duas formações, que foi a de professor que estava terminando daquela turma, do último concurso que teve. Só que eu peguei um ano só, não deu para eu ter muita (ênfase) experiência com os professores. Mas, também achei que foi muito bom. Apesar de eu ter passado pouco tempo, mas precisa ter esses cursos de formação do estágio probatório. Isso enriquece muito. Principalmente tendo um formador que já passou por essa experiência. Na época era a Luciene e eu. A Luciene tem uma parte teórica muito boa. E aí, eu entrava como a parte prática (risos), do chão da escola realmente.

Espero que possa ter mais concursos, né. Não sei como vai ser agora.

Foi um prazer ter recebido você aqui para essa entrevista. Espero ter contribuído.

APÊNDICE I- Entrevista narrativa com a diretora Valéria,

Da EEEI Placídio Braga Nogueira, de Presidente Prudente.

Dia 16/1/2023, das 14h30 às 15h10min., na própria escola

Duração: 36min. e 32 segs.

Iniciei os meus estudos aos 6 anos, sou filha de lavradores, morei muito tempo no sítio e meus pais não deixaram, nunca, de me incentivar a estudar. Mesmo sendo pessoa simples, tendo o fundamental incompleto, estudaram até a 3ª, 4ª série, por terem que trabalhar na roça, mas sempre fizeram um sacrifício.

Minha infância não foi tão fácil, porque não é como hoje, né, que as crianças, os adolescentes têm mais facilidades para estudar. Tinha que andar mais de 2 km, todos os dias (ênfase), independente se tivesse sol, chuva, com a estrada seca ou com a estrada molhada, mas tinha que estudar. Não queria faltar nunca. Fazia todo o esforço para não faltar. Era *Caxias* mesmo, na escola. E assim, sempre vi na escola, nos estudos, a oportunidade de crescer, de ter um futuro melhor e sempre com o incentivo dos meus pais, mesmo na simplicidade. Fui uma aluna exemplar, tirava sempre notas boas, na timidez, e ... na discrição, mas sempre fazendo o possível para estudar e ... fiz até o ensino médio. Ainda morando no sítio, quando comecei a faculdade eu já trabalhava.

Fiquei um ano sem prestar vestibular, porque meus pais não tinham condições de pagar, né, a inscrição do vestibular e depois de um ano, que eu tinha terminado o médio, comecei a fazer a faculdade. Passei no curso de geografia da Unesp, no noturno. Trabalhava durante o dia, vinha de ônibus escolar da prefeitura para UNESP, porque eu moro em Presidente Bernardes e, ... chegava em casa e ia estudar, para, no outro dia, levantar cedo e trabalha, a pé, a pé sempre (risos), sem o carro. Logo que eu me formei na faculdade, já no último ano teve o concurso (pausa), para professor PEB II do Estado e eu fiz. Nunca tinha dado aula. Minha experiência em sala de aula foi fazer o estágio da faculdade, né.

Então, fiz o concurso, e passei nesse concurso e assumi em Taguaí. Uma cidadezinha bem pequena, longe. Primeira vez que eu iria sair de casa. Foi já o meu primeiro desafio profissional, né, largar minha família, no ano em que eu iria casar, fui morar fora, passava a semana toda lá, vinha embora toda quinta-feira à tarde, e lá eu fiquei com meu cargo 5 anos, né. Um ano e meio trabalhei na função de PEB II de geografia lá em Taguaí, depois consegui um afastamento para o município, através do convênio da municipalização, e fiquei trabalhando durante três anos e meio, né, em Presidente Bernardes, tive que voltar novamente pela mudança

de prefeito, né, e que não quis mais esse convênio da municipalização com os profissionais que estavam lá.

Voltei para Taguaí, fiquei mais um ano. Vindo de remoção para Assis, aí fiquei pelo artigo 22 em várias escolas aqui em Presidente Prudente, enfim consegui ficar, mesmo, com meu cargo aqui em Presidente Prudente, na Escola Francisco Pessoa. E naquele ano surgiu a oportunidade de ser de fazer o credenciamento para coordenação. Fiz, passei, fiquei 3 anos na escola Florivaldo Leal como coordenadora, depois surgiu assim, também um desafio. Eu gosto de desafio! Já havia passado por todos esses, mas eu queria, e surgiu o credenciamento para escola de ensino integral. “Ah, vou fazer, né!” Fiz o credenciamento, passei na função de vice-diretor e de professor e fui chamada para escolha. No dia da escolha não sobrou vaga, em nenhuma das escolas, mas naquele mesmo ano, aqui surgiu a vaga de vice-diretor, aqui na escola Placídio e, eu fui chamada, chegou na minha vez. Vim juntamente com a diretora que eu trabalhava enquanto coordenadora lá no Florivaldo Leal. E assim fiquei de 2015 até agosto de 2018 na vice direção, quando a diretora daqui a Antônia aposentou.

Passei novamente (ênfase) pelo processo de entrevista né, para, pra ficar como diretora e, assim, assumir. Outro desafio, porque, assim, aquele medo, receio de ... de não dar conta, porque enquanto vice-diretora eu tinha as minhas atribuições, auxiliava o diretor e eu sabia que tinha o diretor à minha frente, né! Mas a gente já tinha uma equipe aqui bem fortalecida, então, acho que isso me ajudou muito, mas ainda com alguns problemas, principalmente na questão de relacionamentos (ênfase). Na questão aí de, ... de fortalecimento de equipe. Mas o desafio foi aceito e acho que consegui. Estou até hoje nessa direção e, a cada ano é um desafio, a gente não fica parado, a gente não fala assim: “Ah, não, agora eu vou fazer a mesma coisa que eu fiz o ano passado!” Não. Uma que a própria função de diretor não permite isso e eu estou como diretora em uma escola de ensino integral. Que agora você sabe também qual a diferença, que tem uma diferença, né! (risos)

A gente tem que a cada dia se superar, cada dia estabelecer novas metas e correr atrás dessas metas. E quando você acha que você está ali, 100%, não, sempre tem um apontamento mais. Eu considero isso sempre, para melhoria mesmo, para fortalecimento. Não acho isso ruim. No início, até enquanto vice-diretora, me causou estranheza, de ser avaliada, de ser monitorado, né, a todo momento no ensino integral, mas assim, eu gosto muito (ênfase) do integral, eu gosto muito (ênfase) da gestão, mas eu não faço nada sozinho. Eu acho que o sucesso que nós temos, já hoje, que alcançamos hoje, é resultado de uma equipe, de um trabalho em equipe, então, eu considero sim, que quando você tem também aí uma equipe que abraça, uma equipe que, ... que vai junto com você, que ... tem os mesmos objetivos, anda, né. Então, aqui assim. Eu falo que

eu sou até suspeita, porque eu gosto muito (ênfase), eu elogio muito (ênfase) essa equipe aqui. Aqui a gente trabalha muito junto, aqui um segura na mão do outro, um carrega outro quando precisa. Eu acho que é isso.

Acho que o diretor é isso. Nós somos liderança (força na palavra), e a nossa equipe espera (força na palavra) da gente uma boa liderança. E um bom líder para mim é esse, que consegue estar junto da equipe, que não se acha melhor do que a equipe, né. Se acha superior. Então, assim, que a gente assim, que a gente caminha (ênfase) junto e sempre procurando a melhoria, sempre procurando os bons resultados.

Quando eu entrei aqui, nessa escola, a escola era uma das, ... da Diretoria de Ensino que tinha os piores índices educacionais. Até quando eu estava como coordenadora na Florivaldo Leal, o meu medo era, um dia ter que dar aula ou trabalhar nessa escola, Placídio. Porque ela era tão malvista, assim né, na Diretoria de Ensino. E quando eu via aquela lista, com as escolas, com seus índices, falava “Não, eu não vou trabalhar lá.” “Tomara que eu não precise ir para lá.” E! Assim eu fui colocada aqui, né, por cousa que eu tinha, acho, que uma missão, né. Eu compro essa missão. E hoje nós estamos, nós estamos entre as 6, do município de Presidente Prudente, com os melhores índices. Hoje temos uma lista de espera de alunos, aí né. Que fizeram inscrição querendo se matricular nessa escola, então, esse é o resultado de bastante trabalho (ênfase), de empenho e de gostar do que faz.

Não vou ser hipócrita de dizer que eu também não estou nesta função, e na escola de ensino integral, porque temos uma condição de ter um salário, também um pouco melhor, uma gratificação melhor, né! Mas ..., é porque eu gosto mesmo. E eu falo para minha equipe “Nunca esteja em um lugar que você não esteja feliz, se você tiver oportunidade de ir para outro.” A gente precisa estar feliz, e eu sou muito feliz enquanto gestora, enquanto a diretora dessa escola, e ... acho que consigo contagiar também essa equipe, com, com isso. (risos)

Temos os desafios do dia a dia, né. Falo que para o diretor, você olhar um todo, para um todo, não é fácil. Você saber que, você tem um grupo de profissionais, de professores, que você tem famílias dos seus alunos, né, que tem alunos, que tem uma coordenação pedagógica, que tem funcionários, que tem um todo, não é fácil, é desafiador. Ainda mais assim, com a desvalorização que nós, dos profissionais da educação que nós temos, que já vem há muito tempo, então isso é desafiador mesmo. Mas eu acho que é isso que nos move, né. O desafio de acreditar que pode melhorar, de acreditar que esses nossos alunos que serão os futuros representantes, né, do um município, de um Estado, de um País, que vai ser melhor e que eles sejam mesmo, cidadãos conscientes, que sejam jovens autônomos, solidários, competentes, que estejam aí à frente.

E assim, no dia a dia eu procuro, sempre, estar colocando isso para os alunos, para que esse projeto de vida deles, eles têm um projeto de vida, que eles corram atrás desse projeto de vida. E a gente sabe que eles precisam muito de nós, porque muitas vezes é só aqui. A gente tem essa dificuldade da falta de sentido da família, a falta de acreditar na educação dos familiares. A gente passa assim, essa escola está em um bairro periférico, então para você colocar para os familiares e para os próprios alunos a importância do estudo, que isso pode mudar realmente a vida dele é um desafio diário, né. A gente vai tentando cada momento, né, fazer isso.

A gente tem muitos familiares que chegam aqui, sim ... mais ... exaltados, as pessoas que às vezes também tem essa (alonga a palavra) violência verbal, para tratar assim, quando chega na escola, e é isso que a gente procura no dia a dia, fazer diferente, né. Mostrar como podemos conversar, como a gente pode ter essa parceria escola família, que a escola não é inimiga, é..., quando a escola chama atenção, coloca a responsabilidade dos pais também no processo educacional, é para o bem, é para fortalecer, para a gente conseguir melhor esses resultados e não para ser inimigos.

Mas ainda acha um desafio esse lidar com os familiares, se lidar com os responsáveis pelos nossos alunos, se essa parceria fosse maior a gente ainda conseguiria melhor os resultados. A gente precisaria mais disso, e a gente investe, a cada ano, a gente coloca nos nossos planos, né, nos nossos programas de ação, sempre, cada profissional colocar ações relacionadas a isso, para a gente tentar ir melhorando. Hoje já temos, como eu disse, muito (ênfase) melhor o relacionamento com a comunidade do que se tinha aí ..., sei lá, seis, sete anos atrás, né. Acho que a gente já avançou bastante (alonga a fala). Hoje, você mesmo andou pela escola. Hoje a gente tem uma escola que não é depredada, que não é pichada, uma escola que dá para colocar coisas novas, que dá para colocar uma mesa de Ping Pong, deixar (alonga a palavra) ali, tem caixas de som pelo pátio. Você sabe que vai chegar segunda-feira ele está ali, os projetores em salas de aulas. Então, dá para fazer, assim, bastante coisas para os alunos, para que eles tenham melhores condições para aprender e saber que, que já há uma valorização melhor do que, do que tinha antes, né. De tudo isso! Eu acho que é isso (sorriso).

No passado essa escola tinha fama muito ruim, eu mesma não queria vir para cá. Hoje, hoje nós somos referência (ênfase), quando você fala de escolas com bons resultados, que as pessoas querem estudar. Eu tenho filhos de professores nossos estudando aqui! Quem não, ... é, ... Se não fosse bom, né, qual o professor que colocaria o seu próprio filho. E não foi mágica, né João, não foi assim, ... É um trabalho constante, de diário. Quando eu cheguei aqui em 2015 era, ... os alunos pulavam de dentro para fora, gente de fora pulava para dentro, era uma loucura.

Tanto é que nos primeiros meses eu pensei “Por que eu fui sair da escola que eu estava, tudo caminhando já certinho (alonga a palavra)”. Mas assim, o que nós vemos hoje é assim, é gratificante mesmo e, é a prova de que um trabalho sério, de que um trabalho em conjunto, um trabalho em equipe, dá bons resultados sim. Eu acredito muito nisso.

E enxergo que o diretor tem um papel de liderança mesmo. Eu acho assim, o nosso grupo (força na palavra) procura em nós (ênfase) aí também, uma motivação para continuar. Então, se a gente não for esse apoio para nossa equipe, nada funciona, então, eu vejo que o nosso papel é, ... bem sério, né. Porque além disso, nós temos o papel de ser o administrador de tudo. Falávamos aí, de..., de ..., da questão das prestações de contas. Nós temos aí, né, o dinheiro público (ênfase), que temos de prestar conta de cada centavo, se não tiver uma assinatura ali no orçamento, nossa prestação vai voltar. E, também considero isso um desafio, porque nós não fomos formados como computadores (ênfase), para saber tudo que a gente tinha de fazer numa prestação de contas e nós tivemos que aprender, e a gente tem que dar conta disso. Então é, tanto nessa questão de manutenção da escola, na questão da gestão dos recursos que vem para escola, é, tanto na questão de gestão da parte humana (ênfase) mesmo, que nós temos de profissionais aí, de formação (ênfase) para esses profissionais. Eu acho que nosso papel é muito amplo e, só funciona como é hoje mesmo, uma gestão democrática. Eu tenho assim, a imagem de diretores, quando eu estudava, que eram pessoas que ficavam naquela sala, que era um enigma, né. Que você tinha muito (ênfase) medo de encontrar o diretor, nossa! E muito medo ainda de entrar naquela sala dele, porque você só entraria mesmo se fosse para ser chamado atenção, para assinar o livro preto, o livro negro, né. A imagem que eu tinha de diretor era essa, assim.

A minha primeira experiência com diretor, é ... como professor numa escola. Também cheguei numa cidade pequena, onde a diretora tinha aquela imagem assim, de ..., de sargento, é ... ela, assim, um medo, quando ela aparecia e ..., depois eu fui vendo, trabalhei com outros diretores, tanto. Inclusive com você, né? Totalmente diferente, que você tinha oportunidade de conversar, que você percebia que as decisões eram tomadas em conjunto, mas, assim, as minhas primeiras experiências com diretores foram essas. E hoje eu vejo que não é isso que funciona, uma gestão mais democrática, numa gestão onde você está junto (ênfase), onde as decisões são tomadas juntas. E hoje até com os nossos alunos promovendo esse protagonismo, né. Quando que um aluno poderia falar que iria tomar uma decisão junto com uma direção? Hoje o papel do diretor é justamente esse, promover o protagonismo, fazer com que esses alunos sejam, também, protagonistas da sua história, que possam ter voz, ter vez. Eu acho que o nosso papel é este. É ver o todo, estar sempre aí, sabendo de tudo que acontece na escola, mas sempre com

apoio, contando com o apoio da sua equipe, porque sozinhos nós não temos pernas para tudo isso porque é muita coisa, é muito trabalho, então precisamos ter a confiança dessa equipe. Porque é muita coisa, é muito trabalho e é preciso ter a confiança dessa equipe, né. Porque quando você tem essa confiança na equipe e a equipe em você, acho que todos abraçam, todos trabalham, cada um faz o seu papel e todos no mesmo objetivo que é buscar bons resultados em todos os sentidos.

Eu gosto de desafios, já te disse e para te valar a verdade, é ..., para coordenador pedagógico não foi, não era um desejo. Foi uma oportunidade que eu vi de não estar em muitas escolas, porque quando eu vim removida para Santo Expedito, eu achei que as aulas estivessem todas lá. E, quando eu cheguei lá, tinha diminuído salas, ou seja, eu teria que pegar seis escolas diferentes naquele ano. Aí eu tentei o artigo 22, ainda a gente ia lá na diretoria de ensino, né, e, também, não consegui. E quando eu estava descendo as escadas eu vi um edital de coordenadora. Eu nem sabia direito o que fazia, eu via o coordenador na escola que eu trabalhava, tinha contado com ele. Mas, o que é? Quais eram as atribuições do coordenador? Eu nem sabia muito bem. Eu vi ali uma oportunidade. Vi a coordenadora da escola que eu trabalhava e eu perguntei para ela e, ela disse “Não, ...”, e me explicou como funcionava, o que eu teria que fazer. Como se fazer uma proposta. Porque tinha que apresentar uma proposta de coordenador.

Eu fui chamada como coordenadora, primeiramente na escola Arruda Melo, assim, ... uma escola muito (ênfase) difícil de se trabalhar. Uma escola central, vinham alunos de todos os cantos da cidade, com inúmeros problemas e, num ano após ter uma morte, lá na escola, né. Teve uma briga entre alunos e um aluno acabou matando o outro. Então, foi assim, mas era uma oportunidade que eu teria de ficar em uma escola só. Ali eu fiquei, eu não tinha citado, né, esse meu desafiando, uma função nova de coordenador, numa escola muito (ênfase) difícil, com muitos (ênfase) problemas e, ali, eu fiquei. Foi uma experiência muito gratificante, porque eu me fortaleci diante de tantos obstáculos, de tantos problemas e ali eu vi um exemplo de diretor, que lutava, que estava junto com a equipe mesmo diante de todas as dificuldades e que, talvez, também tenha me incentivado a buscar, né, outras coisas dentro da educação. Como foi o caso de vice. Ela, quando você era diretor, lá no Francisco Pessoa, eu fiquei um mês na vice direção, é..., fiquei lá assumindo essa função e depois surgiu a oportunidade da escola de ensino integral. Então foi assim.

Eu já tive oportunidade realmente de passar por todas essas funções e eu me identifico muito com a gestão. Eu gosto bastante, eu me identifico bastante com essa função de diretor, principalmente no integral, que é um programa que eu gosto bastante.

Quanto a nossa formação, o como nós aprendemos a ser diretores eu acho que é um conjunto, né, João? A teoria que tivemos, eu fiz complementação pedagógica, e então acho que isso, assim, me abriu mais a mente para falar “Não, eu posso outras coisas, eu não quero ficar ali, só de professor, eu posso ter outras oportunidades.” Então eu acho que a teoria, depois, na prática, esse dia a dia, que nos ensina e que nunca nos deixa pronto, porque os desafios diferentes aparecem a cada dia e você tem que lidar com eles. E eu acho que o que me ajuda bastante também é essa troca de experiências. Porque eu sempre fui muito humilde em perguntar e, principalmente, com as pessoas mais experientes. Então, eu acho que isso também me ajuda bastante nessa constituição dessa minha função de direção, essa troca entre diretores, a gente poder sempre estar conversando “Ah, o que que deu certo aí?” “Você fez de que maneira?” Isso ajuda bastante e, ... estar atento sempre à legislação (ênfase), as oportunidades que a gente tem de leitura (ênfase), que nessa correria do dia a dia também muitas vezes fica para trás. Essas leituras que a gente poderia ter mais, né! Até na diretoria de ensino, fazer mais momentos, ter mais oportunidades, mas a gente sabe que as demandas vêm e são muitas, eles acabam também tendo que colocar à frente, aquilo que é a necessidade daquele momento. Mas talvez, assim, ter outros momentos, outras oportunidades para formação mesmo do diretor, e esses momentos de troca, eu acho que isso é muito (ênfase) importante. Sempre valoriza muito (ênfase), essa questão das trocas. Quando a gente conversa, né. “Nossa, isso deu certo!” “Olha que legal! Daria para eu experimentar na escola que eu trabalho.” Eu acho que isso ajuda bastante. (sorrisos)

Nossa grande dificuldade ultimamente tem sido acompanhar essas mudanças de, nas legislações, principalmente nesses últimos anos. Assim, foram muitas, né. Você estava ali seguindo uma. Daqui a pouco já vinha outra e, eram comunicados. Vivemos muito de comunicados, né, nos últimos anos. Aí, você já sabia o que fazer, já fica mais ou menos perdido “Não, qual comunicado que eu sigo?”

Mas, assim, eu tive muito (ênfase) auxílio da minha supervisora nesse sentido, então, foram dias de sentar-se juntas(ênfase), ela falar uma coisa da legislação eu já tinha uma visão diferente, a gente discutia, a gente perguntar para outras pessoas. Mas, principalmente, nesses últimos anos foi essa questão de tantas mudanças de legislações, portarias, publicações. Chegava no sábado, era aquela enxurrada de legislação, de publicações, né. Eu acho que isso dificultou bastante nos últimos anos. E eu espero que a gente tenha fortalecido isso no nosso próximo governo, aí.

Você colocava para sua equipe que tinha saído aquela legislação, que nós íamos seguir ali, daquele jeito, à tarde você tinha que fazer um novo alinhamento. Então, assim, né, até diante

da equipe ficou muito esquisito. Eu já colocava para eles, isso pessoal: “Agora neste momento nós estamos seguindo essa legislação. Pode ser que no final da tarde, eu tenho que reunir novamente vocês e falar uma coisa totalmente diferente.” Então, isso dificultou bastante. Parece que gente não sabe, parece uma insegurança da gente, que a gente falou uma coisa e depois teve que voltar atrás e na verdade não era isso. Então eu espero, eu tenho esse desejo de que a gente, tem uma mudança aí. Não sei se vai ser possível (entre risos), né? Mas, a gente não pode perder a esperança (risos). Nós temos que ser otimistas e eu gosto sempre de falar assim: “Vamos gastar nossa energia pensando no que a gente pode fazer de bom e, não vamos gastar nossa energia reclamando ou já pensando que vai ser ruim.” Então, vamos gastar energia e pensando em coisas boas que nós podemos fazer.

Aqui eu tive uma experiência de trabalho, enquanto vice-diretora, com uma diretora muito ligada (ênfase) na legislação. Muito sábia (ênfase) na legislação, assim oh! (gesto com a mão fechada como se batesse na mesa). Que me ensinou muito, porque, ela sempre me ensinou, colocou isso: “Não podemos trabalhar com jeitinho, a gente tem que trabalhar dentro da legalidade.” Por quê? Vai ser exigido do diretor o quê? Dentro da legalidade. Então, o que nós fizemos ... que não for ... dentro da lei, nós seremos cobrados por isso, então eu procuro, sempre, trabalhar dentro da lei. Logicamente que você vai colocando isso, também, para sua equipe e a sua equipe vai vendo como é. Então, não gosto de exceções (ênfase), porque se você abre uma exceção, tem outra exceção e assim vai. Então, os funcionários sabem disso, então, assim, trabalhar dentro da lei porque seremos cobrados dentro da lei.

Meu maior prazer, assim, é ver minha equipe feliz. Ver que a minha equipe difunde ..., assim, positivamente o lugar em que eles trabalham. Ver os alunos com as oportunidades que surgem para eles relacionados ao que eles tiveram aqui. Acho que essa é a maior alegria, ver agora os alunos passando na ETEC, alunos conseguindo bolsa de estudo num colégio renomado, num Anglo Prudentino! Ver pais agradecendo pela equipe, por tudo que os professores, por tudo que os gestores fizeram. Essa minha maior satisfação, ver os meus alunos avançando, tendo essas oportunidades aí, mercado de trabalho, sendo aí, sendo cidadãos de bem, que estão procurando aí caminhar bem. E, assim, pela contrapartida você vê um aluno que, às vezes, você sabe que foi preso, um aluno se, que está envolvido no mundo das drogas, essa sim deixa a gente triste. Mas a gente sabe que, um ... A gente luta pelos 100%, mas a gente não tem isso, é isso mesmo nosso desafio. Mas que a gente pode, sim, com o aluno da escola pública pode (ênfase), desde que ele queira (ênfase), desde que ele tenha uma base forte, ele pode seguir, pode ter as oportunidades, como um aluno de uma escola particular, que, né, tenha

mais condições financeiras. Então a minha maior alegria é isso, primeiro a equipe feliz e ver os alunos aí avançando tendo as oportunidades aí no mundo do trabalho no mundo lá fora.

Obrigado e, adorei participar desse seu trabalho e estou à disposição se precisar.