



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE DIRETORES DE ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO**

LÍGIA MARIA SCIARRA BISSOLI

**Rio Claro-SP
2022**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE DIRETORES DE ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO**

LÍGIA MARIA SCIARRA BISSOLI

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

**Rio Claro-SP
2022**

B623c Bissoli, Lígia Maria Sciarra
Construções identitárias de diretores de escola da Rede Municipal
de Ensino de Rio Claro / Lígia Maria Sciarra Bissoli. -- Rio Claro,
2022
261 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Identidade. 2. Gestão escolar. 3. Diretores de escola. 4. Rede
Municipal de Ensino de Rio Claro. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

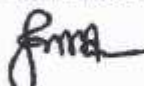
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A IDENTIDADE DO DIRETOR DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO

AUTORA: LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

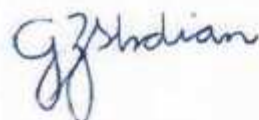
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



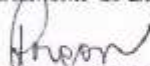
Prof. Dr. CELSO LUIZ APARECIDO CONTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos - SP



Prof(a). Dr(a). GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA SORGON SCOTUZZI (Participação Virtual)
Diretoria de Ensino de Limeira / Governo do Estado de São Paulo - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SP

Rio Claro, 10 de agosto de 2022

Título alterado para:
CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE DIRETORES DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO

Dedico essa tese ao meu parceiro de caminhada, José Joel Bissoli, que ao meu lado desafia o conceito de metamorfose, pois a essência do que sentimos continua imutável.

Agradecimentos

A gratidão é não somente a maior das virtudes, é
também a mãe de todas as outras.
Cícero

A Deus, por permitir a concretização de mais um sonho.

Aos meus amados e queridos pais, que perdi pelo caminho, mas estavam presentes em essência, em todos os momentos desse percurso, orgulhosos dessa conquista.

Ao Joel, meu marido, obrigada pelo companheirismo e tolerância.

À família que me acolheu, sogros, cunhados e sobrinhos, que não me deixaram experimentar desânimo e solidão.

À minha orientadora, Professora Dra. Joyce Mary Adam, amiga prestativa e gentil, que me orientou pelos caminhos dessa pesquisa com comprometimento, paciência e muita competência. Obrigada pela confiança e colaboração.

Aos companheiros e amigos que fiz durante o doutorado, guardarei com carinho os momentos compartilhados nos estudos.

Aos amigos que possibilitaram que essa caminhada fosse mais leve: Lígia, Patrícia, Anderson, João Marcos, Luciane, Adriana, Denise, Renice.

Aos professores do Departamento de Educação da UNESP Rio Claro, minha segunda casa desde a graduação.

À banca examinadora de qualificação e defesa, professora Dra. Graziela Zambão Abdian, professor Dr. Celso Aparecido Conti, professora Dra. Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi e Professora Dra. Raquel Fontes Borghi pelas valiosas contribuições e sugestões conferidas a este trabalho.

Aos diretores aposentados e em exercício, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, enriquecendo o trabalho com considerações pertinentes. Andorinhas e verões que se encontraram em um rico aprendizado.

Aos funcionários da Secretaria de Educação: RH, Biblioteca e Departamento Pedagógico, que garantiram o acesso aos documentos necessários, sempre prestativos e gentis.

Aos funcionários do Arquivo Histórico do Município e da Biblioteca da Câmara Municipal de Rio Claro, pela disponibilização dos demais documentos.

Muito obrigada!!!

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Guimarães Rosa (1994, p. 24-25)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo central compreender como vem sendo construída a identidade dos diretores de escola do município de Rio Claro-SP e os fatores sociais e históricos que acompanham essa constituição. No intuito de aprofundar as investigações, foi analisada a identidade desse profissional não somente pela ótica de sua subjetividade, mas compreendendo a constituição da identidade como resultado da interação social do indivíduo, de sua trajetória profissional e da política educacional em vigor nos diferentes momentos históricos. A fim de alcançar esse propósito, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como procedimentos metodológicos a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com diretores de escola do município, aposentados e em exercício. Nesse processo, foi efetuado um estudo sobre o surgimento do cargo de diretor e como foi sendo configurada a sua identidade ao longo do tempo. Descreveu-se também a história da constituição da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a forma como o diretor escolar foi inserido nesse processo e a evolução de sua participação no sistema de ensino local. Além disso, por meio da análise das entrevistas com diretores aposentados e em exercício, procurou-se investigar como eles compreendem o seu papel dentro da instituição escolar. Utilizou-se, como arcabouço teórico, a abordagem de autores cujos estudos versam sobre a constituição das configurações identitárias, sua reprodução e transformação, especialmente Claude Dubar e Antonio da Costa Ciampa, recorrendo-se subsidiariamente a outros estudiosos que desenvolveram trabalhos sobre os aspectos da liderança e gestão escolar. Os resultados indicam que a configuração da identidade do diretor de escola é um processo contínuo, inacabado e não linear, sujeito a idas e vindas de acordo com as transformações trazidas pelos contextos históricos e sociais que se apresentam, influenciando a maneira como se enxerga, como é retratado nos documentos oficiais e como é visto por terceiros com os quais se relaciona. Essa perspectiva externa pode ser acolhida ou recusada, gerando uma identidade de continuidade ou de ruptura, de não metamorfose ou de emancipação. As narrativas das diretoras revelam a necessidade de uma relação mais estreita com as instâncias superiores e uma formação que compreenda a organização de espaços para troca de ideias e reflexão sobre suas práticas administrativas, pedagógicas e relacionais. Essas relações somente podem ser melhoradas se houver um rompimento com a perspectiva tradicional que estabelece ao diretor uma postura centralizadora e um perfil identitário de mero executor, representante das instâncias superiores na escola e não um representante da escola perante as instâncias superiores.

Palavras-chave: Identidade. Gestão escolar. Diretores de escola. Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

ABSTRACT

The present research main objective was to comprehend how school principals' identities in the city of Rio Claro-SP have been constructed and the social and historical factors which accompanied such construction. To extend investigations, their identities were analyzed not only from their subjective points of view, but also with the understanding of their identities as being the result of each individual's social interactions, of their professional trajectory and of educational policies existing in different historical moments. To accomplish such analysis, a study of qualitative nature was developed with the adoption of the methodological procedures of document analysis, bibliographical research and conduction of semi-structured interviews with retired and active principals of schools in the city. In the process, studies were performed regarding the creation of the position of school principal and how its identity was shaped along the years. The history of the formation of the city of Rio Claro educational system was also analyzed, as well as the way in which the school principal was introduced in the formation process and their participation in the local school system. Additionally, through the inspection of the content of semi-structured interviews with retired and active school principals, it was investigated how each school principal understood their role in the educational institution. As theoretical framework it was used the approach of authors whose studies examine the constitution of identity configuration, its reproduction and transformation, specifically Claude Dubar e Antonio da Costa Ciampa, with supplementary resort to researchers who developed works about aspects of school leadership and management. Results showed that the structuring of the school principal identity is a continuous process, unfinished and non-linear, subject to adjustments resulting of transformations caused by historical and social circumstances, both of which are determining to their perspective of themselves, to their depiction in official documents and to their image before third parties with whom they interact. This external appearance might be accepted or refused, what may create an identity of continuity or of rupture, of non-metamorphosis or of emancipation. The school principals' narratives reveal the need to narrow their relationship with superior positions and to develop skills that allow the creation of opportunities for idea exchanging and for the development of administrative, pedagogical and relational practices contemplation. These relationships can only be improved if there is a rupture in the traditional perspective that institutes the school principal as a centralizing role and with an identity profile of a mere agent, representing superior positions of the school instead of being a representative of the school to its superior positions.

Keywords: Identity. School management. School principals.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atribuições da diretora de escola - artigo VIII do Regulamento do Parque Paulo Koelle.....	104
Quadro 2	Atribuições do diretor de escola municipal, conforme artigo 6º, II, da Lei nº 2.081/86	113
Quadro 3	Titulação Computada como Pontos no 1º Concurso para Diretor de Escola em Rio Claro.....	117
Quadro 4	Classificação do Concurso de 1986 para Diretor de Escola	118
Quadro 5	Atribuições do diretor de escola municipal, conforme anexo II do Estatuto de 2007	132
Quadro 6	Caracterização dos Entrevistados no ano de 2019.....	146
Quadro 7	Estruturação da Análise dos Dados	150

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	252
Apêndice B	Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	254
Apêndice C	Roteiro de Entrevista.....	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Aposentada
APM	Associação de Pais e Mestres
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
EE	Em exercício
FUNDEB	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horas de Trabalho Pedagógico Individual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEB 2	Professor de Educação Básica II
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 IDENTIDADE.....	30
1.1 Apontamentos conceituais	30
1.2 A escola como local de socialização e construção de identidades	49
1.3 A construção da identidade do diretor no espaço escolar.....	54
1.4 A liderança no contexto escolar e a construção da identidade	58
1.5 Identidades oficiais: o que é pressuposto ao diretor?	61
1.6 O contexto histórico e social na construção da identidade profissional	65
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO DIRETOR DE ESCOLA	69
2.1 A trajetória do diretor de escola do período jesuíta ao surgimento dos grupos escolares	70
2.2 A influência das atribuições do diretor de escola em São Paulo na sua configuração identitária.....	83
2.3 Os primeiros passos do ensino no município de Rio Claro.....	97
2.4 A consolidação da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro: identidades em construção	103
2.5 O movimento de construção do primeiro Estatuto do Magistério Municipal e a sua influência nos primeiros concursos para o cargo de diretor de escola	108
2.6 O novo Estatuto do Magistério Municipal, o Plano de Cargos e Salários e suas repercussões nos concursos seguintes para o cargo de diretor de escola	131
2.7 Síntese histórica do papel do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.....	141
3 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES.	144
3.1 O Ingresso no magistério e a escolha pela gestão escolar.....	150
3.1.1 As formas identitárias categorizadas por Dubar, manifestadas pelos diretores	151
3.1.2 Os elementos que influenciaram a escolha pela gestão.....	153
3.1.3 A mudança na forma de provimento do cargo de diretor de escola e sua influência na configuração das identidades.....	159
3.1.4 Os aspectos simbólicos envolvendo a direção escolar.....	166
3.2 Formação continuada	169
3.2.1 A carência de formação específica para os gestores escolares	170
3.2.2 A demanda por uma formação multidisciplinar	174
3.3 Relações no ambiente de trabalho.....	176
3.3.1 Relação com a equipe gestora	176
3.3.2 Relação com os professores e demais funcionários da escola	181
3.3.3 Participação dos pais e responsáveis.....	183
3.3.4 Relações com as Instâncias Superiores.....	187

3.4 Rotina e condições de trabalho.....	193
3.4.1 A Sobrecarga de trabalho e o excesso de tempo dedicado à burocracia.....	193
3.5 Conceituação da Função	199
3.5.1 Mudança da função do diretor ao longo do tempo.....	199
3.5.2 Características esperadas do gestor escolar.....	201
3.5.3 Reconhecimento e valorização.....	205
3.5.4 Autodefinição do diretor de escola.....	214
3.5.5 A dinâmica das identidades na visão dos diretores escolares.....	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS.....	236
APÊNDICES.....	252
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	252
APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	254
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista.....	259

INTRODUÇÃO

O mundo está em constante transformação, tratando-se de uma característica que acompanha a sociedade humana desde o tempo em que os fatos históricos começaram a ser registrados. Na área educacional, novas demandas suscitam debates a respeito da qualidade do ensino e indicam a necessidade de um olhar mais amplo para a instituição escolar, seus sujeitos e sua organização.

Uma escola é algo mais abrangente do que somente dependências físicas, programas e rotinas. É espaço de interação, local onde pessoas se reúnem e se conhecem, ensinam e aprendem, convivem com outros indivíduos e entram em contato com a diversidade de pensamento inerente ao ser humano, exercendo e sofrendo influência por conta dessa socialização. Tal realidade repercute na forma como cada sujeito reage aos fenômenos que o rodeiam, permitindo que sejam constantemente reavaliadas determinadas condutas, em virtude das reflexões resultantes desse processo dialógico.

Essa afirmação se aplica a todos os integrantes da comunidade escolar, professores, pais, alunos, funcionários, não sendo diferente com os membros da equipe gestora, particularmente o diretor de escola, que vai configurando sua identidade por meio das relações sociais e de trabalho (DUBAR, 2005), as quais se desenvolvem sob as mais variadas circunstâncias.

As transformações da sociedade e do cenário educacional requerem do gestor diferentes posturas, de acordo com a época em que se situa, pois as configurações identitárias devem ser consideradas em processos históricos específicos e em contextos simbólicos próprios, nunca sendo dadas, sempre sendo construídas e reconstruídas “em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

Nesse contexto, a presente tese se propõe a discutir e analisar a dinâmica de construção da identidade dos diretores de escola do município de Rio Claro-SP, à luz dos documentos oficiais que definem seu perfil e por meio das narrativas desses profissionais, ao discorrerem sobre sua atuação na prática cotidiana, observando como se descrevem e interpretam o seu papel no âmbito do sistema de ensino e, especificamente, dentro do recinto escolar.

Levando em conta que a relevância de uma pesquisa transcende a análise dos dados, compreendendo todo o processo de elaboração de um trabalho acadêmico em suas diferentes fases, pretende-se, de início, relatar resumidamente o movimento de investigação deste estudo, expondo as ações adotadas no intuito de alcançar os objetivos traçados.

Escolher um problema de pesquisa, segundo Laville e Dionne (1999), envolve a observação do ambiente de vida, procurando nele uma situação problemática qualquer que a pesquisa possa compreender e eventualmente colaborar para a sua modificação.

Partindo dessa premissa e considerando que todo problema de pesquisa possui uma história, pode-se afirmar que, no caso do presente trabalho, a escolha do tema levou em consideração as experiências de vida da pesquisadora e a percepção de que é necessário um aprofundamento dos estudos em sua área de atuação, a gestão escolar, identificando possibilidades de melhoria. Discorrer sobre tal opção implicou revisitar os caminhos que conduziram seu olhar para a questão da identidade, fato que remete à sua própria trajetória profissional, primeiramente como docente e depois como diretora.

A experiência de alguns anos na carreira do magistério, em cargos distintos dentro da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, possibilitou uma visão abrangente sobre os papéis desempenhados pelos diferentes atores que interagem no espaço escolar, reconhecendo-se tanto a importância da docência quanto da gestão na instauração de um clima harmonioso dentro da instituição.

O interesse em aprofundar os estudos sobre as questões que envolvem a construção da identidade originou-se no desejo de compreender como os diretores desenvolvem comportamentos e maneiras de agir, despertado sobretudo pelo ingresso da pesquisadora na direção de uma unidade escolar.

A imersão na prática cotidiana mobilizou seus sentidos e aguçou sua curiosidade quanto às diferentes possibilidades de exercer a gestão, uma vez que a atuação do diretor tem suas particularidades, por envolver tarefas e desafios de maior amplitude.

Entre outras ponderações, percebeu-se que, embora fosse dada ênfase ao discurso de gestão democrática na área educacional, não foi totalmente superada a

imagem do diretor como autoridade incontestável no ambiente escolar, mantendo-se fortes resquícios dessa concepção no imaginário dos demais integrantes da comunidade, apesar de terem sido vislumbradas ações, ainda que pontuais, objetivando uma reformulação desse pensamento.

Assim, na medida em que as relações acontecem dentro da escola, mesmo havendo uma abertura maior para a participação da comunidade nas deliberações, a pesquisadora observou que a tradição centralizadora se perpetua de maneira marcante em muitos momentos, principalmente diante de situações envolvendo a tomada de decisões, quando cresce a expectativa pelo posicionamento do diretor, aguardado para dar andamento às discussões, antes da adoção de uma solução definitiva.

Essa característica não se limita aos aspectos comportamentais dos sujeitos, incorporando-se também aos atos e normas editados pelas instâncias superiores, os quais concentram na pessoa do diretor uma gama de encargos não condizente com o discurso em favor da descentralização inerente à gestão democrática. Tais ações, que alicerçam a maneira como essas instâncias oficiais compreendem as atribuições do diretor, confirmaram as percepções iniciais da pesquisadora, quando de seu ingresso nesse cargo.

O descompasso entre o modo como seus interlocutores entendem que um diretor deve agir e a maneira que a pesquisadora compreende sua função provoca uma constante reavaliação de sua postura, numa tentativa de ajustar a identidade para si, representada pelo que ela quer ser, à identidade para o outro, aquela que terceiros desejam que ela seja, em uma espécie de negociação contínua, nos moldes teorizados por Dubar (2005). Essa realidade, observada em vários momentos da trajetória profissional da pesquisadora, causou um aumento de seu interesse em investigar quais fatores colaboram para que o diretor continue sendo visto dessa maneira, como autoridade máxima, e de que forma essa visão externa interfere na sua percepção sobre si.

A fim de responder tais indagações e acreditando na necessidade de formação contínua como elemento possibilitador de reflexão, a pesquisadora resolveu cursar uma disciplina em nível de pós-graduação, abordando o tema gestão escolar, a qual ofereceu uma rara oportunidade de interação e compartilhamento de experiências

com os colegas de classe, além de estimular as leituras de autores que se debruçam sobre o tema, trazendo novas perspectivas acerca dos fundamentos da gestão educacional.

Diferentemente de outras formações oferecidas, de amplitude genérica ou mais direcionadas aos profissionais docentes, os tópicos da disciplina tratavam de temáticas relativas à administração escolar, ao trabalho do gestor e à influência de sua atuação no clima organizacional da escola, dando ensejo a uma ponderação sobre o que se espera desse profissional e os aspectos socioculturais que sedimentam essas expectativas.

Entre os assuntos abordados, o tema identidade chamou a atenção de maneira especial. Nessa disciplina, ocorreu um primeiro contato com os estudos de Claude Dubar, versando sobre a construção das identidades pessoais e profissionais, decorrentes das interações sociais.

Durante as pesquisas complementares, a pesquisadora tomou conhecimento das obras de Antonio da Costa Ciampa, que aborda esse assunto pela ótica da psicologia social, constituindo-se num material adicional cujo conteúdo contribuiu para a compreensão do fenômeno de configuração e reconfiguração identitárias.

O aprofundamento no referencial teórico permitiu uma reflexão acerca de sua prática como gestora e sobre os elementos que influenciam a sua conduta. As discussões ocorridas na disciplina e o refinamento das leituras apontaram caminhos e provocaram questionamentos a respeito de como os diretores de escola constroem a sua identidade e a forma como buscam soluções para os problemas enfrentados no cotidiano.

Na medida em que o interesse foi se desenvolvendo, os seus questionamentos se multiplicaram, passando a abranger o modo como a gestão escolar era concebida nos diferentes períodos da história, despertando especificamente a curiosidade de conhecer mais sobre a atuação do diretor de escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, onde exerce essa atribuição.

Dessa forma, a pretensão de aprofundar os estudos em nível de doutorado é consequência do desejo de compreender as maneiras como o diretor se vê, como ele entende o seu trabalho e o que influencia essa visão, surgindo assim a intenção de dar início a uma pesquisa relacionada ao tema “identidade do diretor de escola”, em

que fosse examinada a influência dos processos relacionais e do contexto sócio-histórico no modo como o diretor se narra e se interpreta, e se ao longo de sua trajetória profissional ocorreram alterações significativas nessa visão.

Objetivos

No intuito de responder a essa problematização, elegeu-se como **objetivo geral** compreender como vem sendo construída a identidade de diretores de escola na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP e os fatores sociais e históricos que vêm acompanhando essa constituição.

A fim de alcançar o referido objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- desenvolver um levantamento histórico sobre o surgimento do cargo de diretor de escola e o perfil desse profissional, focalizando aspectos que permitam inferir como foi se configurando sua identidade ao longo do tempo;
- descrever como ocorreu a construção da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a forma como o diretor de escola foi inserido nesse processo e a evolução de sua participação no sistema de ensino local;
- investigar e analisar como os diretores de escola, sob o seu ponto de vista, definem o seu papel dentro da instituição escolar.

Depois de ter sido superada a fase de escolha do tema, da problematização e da delimitação dos objetivos, as atenções se concentraram na seleção da abordagem mais adequada para atingir os propósitos traçados, decidindo-se pela pesquisa na modalidade qualitativa, em virtude da especificidade e da natureza do problema que se pretendeu estudar.

Ao contrário do método quantitativo, “que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (ANDRÉ, 1995, p. 17), o enfoque qualitativo coaduna-se com o escopo do presente trabalho, permitindo que seja compreendida a dinâmica da constituição identitária dos diretores, considerando o contexto social em que se desenvolvem e as narrativas pessoais, pois “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 22).

Na opinião de Flick (2009), não é fácil encontrar uma definição uniforme de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria dos pesquisadores, já que ela deixou de ser apenas a “pesquisa não quantitativa”, desenvolvendo uma ou talvez várias identidades próprias. Mesmo reconhecendo a existência de muitos enfoques sobre a pesquisa qualitativa, o autor acha possível identificar alguns atributos comuns a esse recurso, que visa a entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de diversas maneiras diferentes:

Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.

Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.

Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações (FLICK, 2009, p. 8, grifo nosso).

No caso específico deste estudo, a fim de examinar os componentes socioculturais que podem ter influenciado a configuração da identidade dos diretores de escola, recorreu-se à análise dos aspectos históricos descritos em livros e documentos, os quais constituem uma importante fonte de dados para compreender a cultura instituída e os eventos sociais a partir de sua materialidade, facilitando o entendimento de como esse profissional concebia a sua função e de como ele era visto pelas instituições e demais sujeitos com quem interagiu.

Um outro recurso não menos relevante, à disposição daqueles que se propõem a efetuar uma pesquisa de natureza qualitativa, é a realização de entrevistas, ouvindo os indivíduos que têm algum tipo de vínculo com o assunto pesquisado:

Muitos pesquisadores de orientação qualitativa fazem seu trabalho de campo através de observação e entrevista, empregando muito do seu tempo no local da pesquisa, em contato direto com os sujeitos. Registram suas notas, analisam seus dados e escrevem os resultados obtidos, incluindo descrições de trechos de conversas e diálogos (GODOY, 1995, p. 62).

A aplicação de entrevistas a um grupo de diretores de escola, selecionados entre aqueles que efetivamente exerceram ou vêm exercendo tal atribuição, trouxe voz e visibilidade a uma parcela significativa desses profissionais, proporcionando a coleta de um material de grande interesse, que auxiliou a pesquisadora a melhor compreender o universo de estudo sob a ótica dos próprios sujeitos, os quais, por meio desse procedimento, puderam narrar a sua trajetória pessoal e profissional,

descrevendo seu contexto de atuação e evidenciando a importância da instituição como lugar de construção de memórias e de identidades.

Assim, foi dedicada uma atenção especial à investigação das referências históricas, encontradas em normas e em trabalhos escritos, alusivas à criação e evolução do cargo de diretor de escola, bem como nos discursos dos entrevistados, observando suas posturas, atitudes e expressões gestuais manifestadas durante os diálogos.

Nesse processo, procurou-se manter uma cautela constante em relação à vinculação dos dados coletados com os objetivos propostos, para que se preservasse uma coerência entre ambos, porém, sem afastar a possibilidade de que alguns quesitos inusitados, não identificados previamente, fossem examinados a fim de verificar a sua pertinência para propiciar um melhor entendimento do tema.

Com base nessas considerações, confirmou-se que a pesquisa qualitativa é a abordagem mais adequada ao presente estudo, constituindo um valioso método investigativo que ofereceu a possibilidade de explorar a constituição identitária dos diretores a partir de suas próprias narrativas e de uma perspectiva histórica e social.

Procedimentos metodológicos

O município de Rio Claro foi escolhido como espaço para a realização da pesquisa, por se tratar da localidade onde a pesquisadora atua profissionalmente, permitindo conjugar sua experiência profissional com os estudos que desenvolve, além de haver menor dificuldade para um acesso mais amplo à documentação de interesse e aos sujeitos participantes. Ponderou-se também que essa escolha torna mais concreta a possibilidade de utilização dos resultados das investigações.

Ademais, a aludida Rede de Ensino apresenta algumas peculiaridades quanto à evolução histórica do cargo de diretor, merecendo destaque o fato de que as designações de diretores inicialmente eram feitas por indicação, evidenciando a presença de uma marcante influência política nesse processo, até que no ano de 1987, foi instituído o concurso público de provas e títulos como forma de ingresso, tendo havido, na normatização desse certame, uma participação importante das diretoras que exerciam interinamente tal função, o mesmo ocorrendo na elaboração do primeiro Estatuto do Magistério de 1986, evidenciando uma identidade política e

uma consciência de classe que se mostraram decisivas na defesa de suas prerrogativas naquela ocasião.

Por não terem sido localizados textos acadêmicos abordando especificamente a construção identitária dos diretores de escola rio-clarenses, considera-se que este trabalho é caracterizado por uma originalidade que torna mais instigante o seu desenvolvimento. Devido à vinculação dos temas, ao estudar os diretores de escola, a pesquisadora também analisou a Rede Municipal de Ensino, como espaço de socialização do qual o diretor faz parte, tendo em vista que a identidade se constitui por intermédio das relações sociais.

Como percurso metodológico, foi utilizada uma abordagem multifacetada, compreendendo diferentes modalidades de coleta de dados, abrangendo a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a aplicação de entrevistas semiestruturadas.

A utilização de instrumentos variados amplia o horizonte do conhecimento, requerendo um esforço intelectual que pode facilitar a obtenção de melhores resultados nas investigações científicas, propiciando uma variedade de enfoques na interpretação dos fenômenos que sejam alvo de observação, aplicando-se esse raciocínio ao problema escolhido como objeto desta tese.

Para melhor compreensão da contribuição de cada instrumento metodológico, a seguir será apresentada uma breve síntese do significado de cada um deles.

Pesquisa bibliográfica

Envolvendo a criação de algo novo ou propondo um olhar mais refinado para um aspecto particular de algum elemento existente, toda pesquisa usualmente tem como ponto de partida uma base epistemológica que lhe antecede, fundamentada em uma produção resultante do trabalho realizado por outros pesquisadores.

Partindo desse pressuposto, considera-se indispensável consultar as obras que tenham alguma afinidade com o tema analisado, no intuito de aferir a relevância de seu conteúdo e sua capacidade de auxiliar a investigação que se pretende desenvolver, tentando agregar ao conhecimento já produzido uma perspectiva inovadora.

Lakatos e Marconi (1992) defendem que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, é aquela que corresponde ao levantamento da bibliografia composta por

livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, cuja finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi redigido sobre um determinado assunto.

Na visão de Gil, a pesquisa bibliográfica envolve a análise de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, tendo como maior vantagem o fato de contemplar uma gama de fenômenos bem mais abrangente do que aquela pesquisada diretamente, sendo especialmente importante quando o problema examinado requer dados que se encontram muito dispersos, acrescentando que essa modalidade de pesquisa é indispensável nos estudos históricos, pois “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (GIL, 2008, p. 50).

Severino (2007) esclarece que a pesquisa bibliográfica utiliza dados ou categorias teóricas devidamente registrados, já trabalhados por outros pesquisadores, de modo que esses textos tornam-se fontes para o pesquisador atual, o qual recorre às contribuições dos autores de estudos analíticos anteriores.

Guiando-se por essas premissas, procedeu-se ao levantamento, à seleção e à leitura dos textos que abordam o assunto, consultando exemplares impressos e várias bases de dados eletrônicas, a fim de recuperar o que já foi produzido de conhecimento científico acerca das diferentes concepções sobre identidade, articuladas com a realidade da gestão escolar, privilegiando especificamente os estudos a respeito da constituição identitária pelo enfoque da sociologia, baseando-se nos estudos de Dubar (2005), e pelo prisma da psicologia, fundamentando-se nas ideias de Ciampa (1989).

Apesar de priorizar os aspectos supracitados, alguns outros temas não menos importantes também receberam atenção, como as questões atinentes à liderança no ambiente escolar e às práticas de gestão educacional, devido à correlação desses assuntos com o problema central da pesquisa.

Durante o mapeamento das fontes bibliográficas, foi possível observar que, apesar de haver um interesse crescente no processo de constituição da identidade dos atores que trabalham nas escolas, a maioria dos textos examinados é voltada para a compreensão dos perfis identitários de docentes, coordenadores pedagógicos e alunos, sendo poucas as referências à identidade do diretor e ainda mais raras

aquelas que abordam esse tema conjugando a perspectiva histórica com a visão do próprio sujeito pesquisado.

Esse estágio da pesquisa é relevante por ser um momento de contato com uma variedade de narrativas formuladas por estudiosos que previamente abordaram o assunto, ainda que por uma ótica diferente. A consistência do referencial teórico proporcionou à pesquisadora uma maior clareza no tratamento dos dados gerados pelas entrevistas e pelas informações obtidas mediante análise das fontes documentais.

Pesquisa documental

Na fase de planejamento da pesquisa, concluiu-se que era necessário promover uma imersão na história da educação, voltada aos aspectos relativos à trajetória dos diretores escolares no Brasil, desde a instalação das instituições jesuítas sob a liderança de seus reitores, passando por uma longa etapa em que grande parte dos locais de aprendizagem se resumiam a uma sala de aula isolada, regida e administrada por um único mestre, até se chegar ao modelo de classes agregadas num mesmo espaço físico, em colégios primários particulares, nos liceus públicos secundários e nos grupos escolares criados em São Paulo, cuja administração e coordenação ficavam a cargo de um diretor.

O passo seguinte foi acompanhar, nos limites deste Estado, como ocorreu a evolução do papel do diretor de escola ao longo do tempo, concentrando-se na análise das suas atribuições. Depois disso, as atenções se voltaram para a constituição da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e na inclusão do diretor em seu quadro funcional. Além de valer-se das fontes bibliográficas, as pesquisas focadas nesses tópicos desenvolveram-se com base em consulta às normas e documentos expedidos pelos órgãos governamentais.

Bell considera que a maioria dos projetos de ciências da educação exige uma análise documental, que serve de complemento às informações obtidas por outros métodos ou constitui o método de pesquisa central. A autora explica que os documentos podem constituir fontes primárias ou secundárias, afirmando que as primeiras são aquelas produzidas durante o período a ser investigado, ao passo que “as fontes secundárias são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias” (BELL, 2010, p. 104).

Reportando-se à pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2017) entendem que ela se caracteriza pela coleta de dados em documentos escritos ou não, chamados de fontes primárias, pertencentes a arquivos públicos, particulares, de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. As autoras definem como fontes primárias os materiais que ainda não receberam tratamento, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações e que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica.

Gil teoriza que o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se apenas no tocante à natureza das fontes, pois “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 51).

É inquestionável que o manuseio dos documentos merece uma atenção especial durante todo o percurso exploratório, envolvendo a localização, a coleta, a seleção das fontes e a sua análise criteriosa, para que sejam alcançadas interpretações fidedignas e coerentes, articuladas à teoria, a fim de procurar responder à questão do estudo.

Nesse processo, a primeira etapa consistiu na localização e organização dos documentos, valendo-se de apontamentos oficiais que fazem alusão à temática pesquisada, como leis, decretos, editais de concurso, estatutos, portarias, destacando-se os elementos que retratam o histórico do cargo de diretor de escola em âmbito nacional, estadual e, especificamente, na Rede Municipal de Rio Claro.

Os locais de acesso à documentação de interesse foram bastante diversificados, recorrendo-se às páginas eletrônicas de entidades governamentais, mantidas pelo Senado Federal, Câmara dos Deputados, Presidência da República, Portal do MEC, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Prefeitura e Câmara Municipal de Rio Claro, Secretarias de Educação e Arquivos Públicos Estaduais e Municipais, entre outras plataformas digitais.

No âmbito municipal, solicitou-se autorização de acesso aos documentos não disponibilizados eletronicamente na Internet, por meio de ofícios encaminhados ao Gabinete do Prefeito e ao Presidente da Câmara de Vereadores. O Arquivo do

Município dispensou essa formalidade, exigindo somente o preenchimento de um formulário da própria autarquia. Em atendimento a esses requerimentos, a Secretaria do Executivo forneceu cópias dos decretos municipais relacionados ao ensino, a Câmara Municipal disponibilizou a íntegra dos principais projetos de lei educacionais e o Arquivo Público liberou a consulta aos livros e atas contendo a transcrição das normas locais mais antigas.

De modo similar, um ofício foi enviado ao Secretário Municipal de Educação, solicitando permissão para acessar a documentação de posse daquele Órgão e efetuar pesquisas nos documentos que direta ou indiretamente poderiam ter relação com o tema investigado. Nesse requerimento, a relevância do estudo foi justificada com base no argumento de que o resgate histórico da construção da identidade de diretor de escola no município, juntamente com a análise das narrativas de profissionais que atuam e atuaram na administração das escolas, compõem um rico material científico apto a contribuir para o planejamento de novas ações voltadas à formação e ao aprofundamento dos estudos envolvendo as atividades dos gestores escolares.

A autorização do Secretário foi deferida sem percalços, permitindo que a coleta se realizasse a partir de novembro/2018, prosseguindo-se até o final do ano seguinte, devendo ser enaltecida a receptividade com que a pesquisadora foi acolhida no período de permanência no Setor de Recursos Humanos e na Biblioteca da Secretaria da Educação, tendo sido disponibilizado um local apropriado para a análise, organização e digitalização de todo o arcabouço de fontes documentais. Idêntica cordialidade foi demonstrada pelos demais órgãos públicos municipais mencionados anteriormente.

Após a fase de coleta, procedeu-se a uma triagem para eleger quais elementos passariam a integrar efetivamente o *corpus* de análise, mediante um exame acurado que definiu as fontes de maior interesse aos objetivos da pesquisa, promovendo uma reflexão acerca do conteúdo de cada documento coletado, no intuito de aferir se nele havia alguma informação relevante que contribuísse com o propósito do trabalho em execução.

Levando em conta todas essas considerações, constatou-se que a pesquisa documental complementou de forma adequada a pesquisa bibliográfica, uma vez que

permitiu o estabelecimento de novos e enriquecedores enfoques sobre os aspectos históricos que acompanharam a figura do diretor escolar, cumprindo um importante papel no processo de coleta de informações que proporcionaram uma melhor compreensão dos fatos sociais examinados.

Aplicação de entrevistas semiestruturadas

No desenvolvimento deste estudo, entendeu-se que seria fundamental ter acesso a informações que revelassem a visão subjetiva dos diretores de escola sobre a realidade que os cerca, acrescentando mais dados àqueles coletados por intermédio das pesquisas bibliográfica e documental, necessitando, para isso, de um outro tipo de instrumento.

A realização de entrevistas foi considerada como o mecanismo de coleta de dados adequado a esse intento, por envolver um contato pessoal que proporciona o entendimento das ideias, sentimentos, propósitos e valores manifestados nos discursos dos diretores a respeito do seu papel e dos elementos que ajudaram a construir a sua identidade profissional.

Na opinião de Duarte (2004), a entrevista é um procedimento que, se bem realizado, possibilita ao pesquisador levantar informações e indícios consistentes sobre os sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa à realidade, permitindo que haja uma melhor compreensão do fenômeno estudado, mais difícil de ser alcançada por outros métodos de recolha de dados.

Lüdke e André destacam outra particularidade dessa técnica, chamando a atenção para o caráter de influência mútua que permeia a entrevista, destacando que, ao contrário de outros recursos de pesquisa, é estabelecida uma interação entre entrevistador e entrevistado:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Reportando-se à questão da interação, Marconi e Lakatos observam que uma das vantagens da entrevista refere-se ao fato de ser oferecida, pela proximidade entre pesquisador e participante, uma “maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas,

podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 95).

O intercâmbio estabelecido entre ambos não significa reduzir a entrevista a uma simples conversa, desconsiderando a sua função de coleta de dados. O que se busca com essa relação é instaurar um clima harmonioso propenso a contribuir para a obtenção do máximo de informações que possibilitem a compreensão do fenômeno pesquisado.

Outro ponto a ser considerado vincula-se à conveniência de sua aplicação em pesquisas que envolvam a rememoração de fatos decorrentes da trajetória de vida dos sujeitos, pois “se os objetivos da pesquisa se referirem a informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas, então, a entrevista pode ser um meio apropriado” (MANZINI, 1991, p. 150).

Baseando-se nessas afirmações, julgou-se pertinente o uso da entrevista neste trabalho, uma vez que tal instrumento encontra-se em consonância com um dos propósitos da tese, que é estudar a identidade dos diretores de escola sob a ótica da subjetividade, por meio da narrativa sobre sua trajetória, o que envolve tanto a relação de interação pontuada por Lüdke e André (2013), como a possibilidade de recolha de informações presentes na memória (Manzini, 1991), especialmente no caso dos diretores mais antigos, que se encontram aposentados.

Consolidada a opção pela entrevista, procurou-se escolher o seu formato mais pertinente, optando-se pela entrevista semiestruturada, entendida como aquela que recorre a uma organização prévia das questões referentes ao tema de estudo em forma de roteiro, o qual não impede que no transcorrer da conversa “o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Lüdke e André compreendem que a entrevista semiestruturada parece ser o tipo mais adequado para as pesquisas em educação, por valer-se de esquemas mais livres e menos estruturados, visto que “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40).

O relato dos próprios diretores acerca da percepção de seu papel e de sua atuação, revelou-se profícuo no desvelamento de aspectos relativos à dinâmica das identidades, como foram construídas e reconstruídas, e quais aspectos influenciaram essa metamorfose, termo utilizado por Ciampa (1989) para se referir às transformações identitárias que se processam ao longo da vida.

Metodologia de Análise dos dados

Considerando que a realização de uma pesquisa envolve um diálogo entre “os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, ANDRÉ, 2013, p. 1-2), optou-se por desenvolver este trabalho a partir da articulação entre os elementos extraídos das fontes bibliográficas, documentais e das entrevistas aplicadas, utilizando como instrumento a análise de conteúdo, que no entendimento de Bardin é um conjunto de técnicas de análise que tem por objetivo obter indicadores quantitativos e qualitativos, por meio de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44).

A adoção dessa modalidade de análise não se limita à simples descrição de conteúdos, visto que contempla a realização de uma abordagem dos dados baseada no refinamento do olhar para além do que é aparente, na busca por indícios cuidadosamente postos em evidência, utilizando a inferência e a interpretação. Trata-se de procurar um texto atrás de outro texto, não manifesto na primeira leitura e que necessita ser desvelado por meio de procedimentos de maior ou menor complexidade.

Dessa forma, a análise de conteúdo consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação e as suas contribuições em prol do objetivo visado. Partindo dessa premissa, mediante consulta detalhada às comunicações orais e escritas compiladas, pretendeu-se compreender como essas manifestações expressam os significados atribuídos ao papel e à função do diretor de escola, bem como à constituição de sua identidade.

No curso da pesquisa, foi confirmada a importância dessa prática investigativa para a inspeção dos documentos oficiais que definem a história e o perfil dos diretores, uma vez que esses materiais ajudaram a entender o cenário social em que foram elaborados e quais intenções e valores se destacavam em cada período.

O mesmo raciocínio se aplica ao exame dos dados coletados por intermédio das entrevistas, as quais viabilizaram o acesso a um conjunto de informações relevantes para a confirmação das hipóteses levantadas mediante leitura e análise dos documentos coletados, convalidando a afirmação de Bardin, que considera indispensável esse recurso, pois ele fornece “um material verbal rico e complexo” (BARDIN, 2011, p. 93).

A análise do conteúdo empregada no tratamento dos documentos e das mensagens obtidas pelas entrevistas, aliada ao aprofundamento no exame do referencial teórico consultado, serviu de base para as interpretações e inferências promovidas no intuito de verificar e compreender os elementos que influenciaram a construção da identidade dos diretores das escolas públicas do município de Rio Claro.

Estrutura do Trabalho

A presente Tese está estruturada em três capítulos, precedida desta apresentação inicial, em que foram explicitados os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e o tratamento dos dados.

No **capítulo 1** discutiu-se o conceito de identidade, fundamentando-se nos estudos de autores que se dedicaram ao tema, sobretudo Claude Dubar (2005) e Antonio da Costa Ciampa (1989), que contribuíram para a compreensão de questões referentes à construção das formas identitárias sob as perspectivas sociológica e psicológica, respectivamente. Essas referências foram utilizadas como suporte teórico para tentar esclarecer como foi se configurando a identidade dos diretores escolares e os fatores sociais e históricos intervenientes nesse processo, considerando a escola como local de socialização e de construção de formas identitárias.

O **capítulo 2** discorre sobre os aspectos históricos da construção identitária do diretor de escola, tecendo considerações acerca de sua trajetória no percurso da história da educação, desde o período jesuíta até o surgimento dos grupos escolares em São Paulo, abordando, em seguida, a influência de suas atribuições na configuração de sua identidade. Aborda também o diretor de escola no ensino de Rio Claro, contendo apontamentos sobre alguns temas vinculados à educação local, como os primeiros professores, o caráter suplementar reservado ao ensino municipal e a sua evolução gradativa até se chegar à consolidação da Rede Municipal de Ensino,

com a inauguração de escolas que tinham à frente um diretor, marcando o início de um novo período na educação rio-clarense, em que diversos atos legais e normativos passaram a estabelecer as regras aplicadas a esse sistema, como os estatutos do magistério público, o plano de cargos e salários e os editais de concursos públicos, entre outros, compondo um conjunto de documentos que contêm informações valiosas para compreender o perfil identitário desses profissionais.

O **capítulo 3** concentra-se na análise das entrevistas realizadas com os diretores de escola, procurando articulá-las com os dados obtidos nas fontes bibliográficas e documentais, objetivando estabelecer relações entre os vários discursos e buscando averiguar a compreensão desses sujeitos sobre o que deles era esperado em cada fase da história da Rede Municipal, quais os fatores intervenientes na conformação de sua identidade e se ocorreram mudanças significativas durante essa trajetória.

Ao final, serão apresentadas as considerações da pesquisadora a respeito dos resultados das análises sistemáticas realizadas no percurso investigativo, expondo o seu ponto de vista acerca do problema de pesquisa, na expectativa de contribuir para o enriquecimento do debate, estimulando outras iniciativas voltadas ao estudo da gestão escolar, especialmente no que concerne ao diretor de escola.

1 IDENTIDADE

1.1 Apontamentos conceituais

Empreender um estudo sobre a identidade dos diretores de escola mediante a interpretação de seus discursos e a análise do contexto no qual foram produzidos requer um aprofundamento sobre a própria definição desse termo, focando especialmente na dinâmica da sua construção.

No presente capítulo, o propósito é apresentar o conceito de identidade discutido por alguns dos autores que se dedicaram ao tema, **sobretudo Claude Dubar e Antonio da Costa Ciampa**, cujos trabalhos têm servido como contributo à compreensão de questões referentes ao processo de construção das formas identitárias e sobre os fatores que influenciam essa ação, sem deixar de colher subsídios em outras fontes que versam sobre o assunto.

Em um segundo momento, pretende-se utilizar as ideias compiladas como referências teóricas aplicáveis ao objetivo da presente tese, procurando compreender e analisar como foi se configurando a identidade dos diretores de escola e os fatores sociais e históricos intervenientes nesse processo.

O vocábulo identidade carrega consigo uma grande diversidade conceitual, advinda das diferentes perspectivas encontradas nos estudos voltados para essa temática, vinculadas às diversas áreas do conhecimento, destacando-se a psicologia e a sociologia. Cada interpretação procura, sob diferentes enfoques, propor formas de leitura para as questões referentes à sua construção e reformulação.

Trata-se de um enunciado amplo e complexo, que abarca diferentes acepções, motivo pelo qual o ato de pesquisar sobre identidade implica “saber lidar com pluralidade de abordagens, níveis de análise e campos teóricos” (CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008, p. 128).

De acordo com Santos, esse termo foi popularizado na segunda metade do século XX, mas tem suas raízes no Iluminismo, movimento em que o sujeito era concebido como:

Indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a

ele – ao longo da existência do indivíduo. Seu centro essencial era sua identidade como pessoa (SANTOS, 2010, p. 28).

Apesar da sua utilização ter se propagado mais recentemente, o significado de identidade já era discutido desde a Grécia Antiga, quando filósofos pré-socráticos manifestavam visões de mundo antagônicas, presenciando-se uma divergência entre as opiniões externadas por Parmênides e Heráclito, cujas ideias sobre a percepção de ser repercutiam na definição de identidade.

Maia (2008) explica que enquanto Parmênides acreditava em uma única identidade, do ser uno e imutável, Heráclito sustentava que nada permanecia idêntico e que tudo estava em constante mutabilidade, complementando que:

A noção de identidade nasce junto com a noção de ser, porque é esse conceito de ser o primeiro que formamos na mente no momento em que começamos a ver a realidade do mundo, a sentir e a pensar (MAIA, 2008, p. 55-56).

Claude Dubar (2006) introduz sua teorização sobre as formas identitárias reportando-se a essa dicotomia filosófica, que divide a noção de identidade em dois grandes grupos, unidos a duas correntes distintas: de um lado, a de Parmênides, firmada em uma crença nas realidades essenciais, nas substâncias imutáveis e originais, e de outro, uma concepção diferente, de Heráclito, que considera não haver essências eternas, sendo tudo submetido a mudanças.

Santos corrobora essa visão ao concluir que existem duas formas de conceber a identidade, a essencialista ou primordialista, que a vê como um conjunto atributivo objetivo, natural, essencial, a-histórico; e a nominalista ou relacional-estratégica, “que pensa a identidade como um processo negociado em permanente construção e reconstrução nas trocas simbólicas sociais” (SANTOS, 2010, p. 30).

Dubar demonstra uma inclinação em favor dessa segunda posição, pela qual a “identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” (DUBAR, 2006, p. 8).

Sendo um processo construído socialmente, por intermédio de relações, a identidade não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno suscetível a variações de acordo com as mudanças sociais ocorridas nos grupos de referência com os quais ela mantém um vínculo de pertencimento, observando-se assim que:

É muito influente o papel dos grupos de pertença e de referência, na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a

construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico (SANTOS, 2005, p. 129).

Como fatores que influenciam esse processo constitutivo, incluem-se as experiências sociais vivenciadas em diferentes contextos, as relações subjetivas e a imagem conferida por terceiros.

Partindo dessa perspectiva, considera-se que o arranjo de criação e recriação identitária envolve tanto as mudanças sucedidas na trajetória profissional e pessoal do indivíduo, quanto os efeitos das transformações ocorridas no contexto social e histórico em que se situa.

Assim, entende-se que o conceito de identidade carrega a ideia de singularidade e coletividade, o que permite inferir que tal concepção refere-se, usualmente, ao modo como o sujeito se define e como ele é definido pelos outros em suas relações sociais nos diversos planos de espaço e tempo.

Todo o processo de construção do sujeito é realizado de forma coletiva, ou seja, o indivíduo se apropria subjetivamente de um mundo social, carregado de crenças e valores, e passa a desempenhar papéis de maneira pessoal, os quais, contudo, não são imutáveis (Maheirie, 2002).

Por essas considerações, verifica-se que a identidade não é dada, ao contrário, é construção e reconstrução ao longo da vida, sendo produto de contínuas socializações, de vivências e experiências adquiridas durante a trajetória do sujeito, que não a constrói sozinho: “ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2005, p. XXV).

Analisando esse fenômeno do ponto de vista sociológico, Dubar (2005) reconhece as identidades pessoais e profissionais como processos decorrentes das interações entre indivíduos em determinado contexto social, econômico e cultural, nos quais padrões de conduta são incorporados e também modificados pela ação do sujeito sobre os grupos.

Nesse sentido, levando em conta a hipótese de que a identidade pressupõe a reconstrução do eu por meio de um processo reflexivo que conecta mudança pessoal e social, pela interação com a sociedade, Silva conclui que “a identidade criada pelos grupos sociais dentro de uma organização depende de diferentes fatores, que se

relacionam às questões culturais, históricas sociais e econômicas” (SILVA, 2011, p. 211).

Considerando as interações como um processo contínuo e levando em conta a instabilidade dos contextos, infere-se que o indivíduo, em sua trajetória de vida, sofra influência dessa inconstância e modifique seus padrões de comportamento a partir das alterações ocorridas nas esferas relacional e contextual.

Em decorrência disso, a identidade constitui um processo inacabado de formulação e reformulação, “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Dessa forma, é realçado o caráter dinâmico da identidade, atribuindo-lhe a característica de ser uma construção ao longo da vida, suscetível a reformulações de acordo com a influência recebida pelas mudanças ocorridas nas esferas culturais, históricas, sociais e econômicas com as quais o sujeito vai se deparando em sua interação com a sociedade (DUBAR, 2005).

Segundo Dubar (2005), a configuração das identidades envolve processos biográficos (identidade para si) e relacionais (identidade para outro). De modo sucinto, para o autor, a identidade para si é o que você diz que é, enquanto a identidade para o outro é o que se diz que você é.

O processo biográfico é compreendido como uma espécie de autodefinição, de como a pessoa interpreta os rótulos que lhe são atribuídos, acompanhando o indivíduo durante sua existência, em face de seu pertencimento a diferentes instituições, começando pelo núcleo familiar, transitando pelos recintos escolares em seus vários níveis e adentrando nos ambientes profissionais, devendo também ser considerados outros círculos sociais em que eventualmente tenha se inserido.

O processo relacional decorre de uma interação com agentes e instituições, que atribuem uma identidade ao sujeito, o qual, por sua vez, pode assimilar essa forma identitária por intermédio de um ato de incorporação desses atributos ao seu eu, num percurso que terá como consequência a legitimação dessas expressões exteriores.

Na visão de Zanatta, o processo relacional pode ser entendido como o “reconhecimento da rotulagem proveniente das instituições, do modo como o sujeito é identificado, enquanto o processo biográfico é a deliberação subjetiva sobre a rotulagem, a autoidentificação” (ZANATTA, 2011, p. 50).

Ressalte-se que ao invés da aceitação dessa identificação externa, poderá haver uma recusa da identidade atribuída, ocorrendo uma situação em que o indivíduo escolhe outra configuração identitária, por ele considerada mais conveniente.

A produção das identidades surge então da confluência entre os processos relacional e biográfico, de modo que, para Dubar, “a identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 37).

Analizando a constituição identitária no ambiente de trabalho, Dubar (2005) defende que a construção da identidade profissional é marcada por constantes processos de rupturas e continuidades, os quais podem ser construídos mediante experiências e trocas vivenciadas ao longo do exercício profissional:

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em **continuidade** às identidades precedentes ou em **ruptura** com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos (DUBAR, 2005, p. 140).

Considerando a identidade como um processo permanente de tensão entre o individual e o social, Dubar (2005) concebe a identidade profissional como produto das socializações ocorridas no ambiente de trabalho, as quais são permeadas por conflitos e negociações, exigindo constantes transações.

O autor esboça uma conceitualização que procura fazer da identidade social uma articulação entre duas transações, uma interna à pessoa, a subjetiva, de identidades herdadas e visadas, e outra externa, a objetiva, de identidades atribuídas e incorporadas, que se dá pela interação entre o indivíduo e as instituições sociais de que participa. Dito de outra forma:

A transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva se refere à relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar (ALVES *et al.*, 2007, p. 279).

Essas transações sociais passam primeiramente por um processo de atribuição da identidade por terceiros que interagem com o sujeito e, num segundo momento, ocorre a interiorização, a incorporação da identidade, cuja análise deve acompanhar as “trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’ que nada mais são que ‘a história que eles se contam sobre o que são’” (DUBAR, 2005, p. 139).

Sobre esse tema, Goffman (2008) entende que o caráter imputado ao indivíduo corresponde a uma identidade social virtual, enquanto a categoria e os atributos que ele prova possuir, são chamados de sua identidade social real. Recorrendo a esses conceitos, Dubar (2005) afirma que se houver um desacordo entre a identidade social virtual, conferida a alguém, e a identidade social real, atribuída a si próprio, surgirão estratégias identitárias destinadas a aproximá-las.

Tais estratégias se apoiam nas mencionadas transações sociais, as externas, objetivas, que tentam acomodar a identidade para si à identidade para o outro, e as internas, subjetivas, que se posicionam entre a necessidade de manter parte das identificações herdadas anteriormente e o impulso de construir futuras identidades, as visadas.

Para o autor, “a transação subjetiva pode levar a uma *continuidade* entre identidade herdada e identidade visada ou a uma *ruptura*, a uma discrepância, entre a definição de si oriunda da trajetória anterior e a projeção de si no futuro” (DUBAR, 2005, p. 324), implicando uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir uma identidade de futuro dentro do espaço produtor da identidade passada.

Por sua vez, pela transação objetiva, pode haver um reconhecimento social, quando uma determinada instituição legitima a identidade visada pelo indivíduo, ou pode ocorrer um não-reconhecimento, nas situações em que não se dá essa legitimação, configurando-se uma dissonância entre o futuro da instituição e o do indivíduo, “seja ele construído em continuidade a seu passado, seja construído em ruptura com ele” (DUBAR, 2005, p. 325).

As diversas maneiras como as transações se estabelecem dão origem, segundo o autor, a quatro diferentes formas identitárias, que ele chama de identidade

do executor estável ameaçada, identidade bloqueada, identidade de responsável em promoção interna e identidade autônoma e incerta.

A **identidade do executor estável ameaçada** se perfaz quando ocorre um conflito entre a identidade atribuída pela instituição e aquela forjada pelo sujeito, configurando-se um processo de exclusão (DUBAR, 2005).

Os indivíduos apresentam um conformismo, sendo refratários às inovações e vendo nelas uma ameaça. Não demonstram interesse em ter acesso à formação teórica para desenvolver suas competências, priorizando a prática e enaltecendo as experiências adquiridas no local de trabalho.

Consideram que as mudanças não são um progresso, mas uma sanção, pois comprometem os saberes práticos que tanto valorizam, adquiridos em virtude da experiência acumulada no exercício de suas atribuições.

Mantêm com a chefia uma relação de grande dependência, de certa forma paternalista, fazendo o que é ordenado e pouco opinando. Se essa interação sofrer um distanciamento, sentem-se desestabilizados, aflorando um sentimento de insegurança.

Manifestam um forte sentimento de pertencimento ao grupo: “são indivíduos que assumem a identidade coletiva, do grupo de trabalho, e seu discurso é sempre permeado por ‘nós’. O trabalho para estes indivíduos é uma obrigação, seu ‘ganha-pão’” (HOBOLD, 2008, p. 62), havendo, portanto, uma relação entre trabalho/contribuição e salário/retribuição muito significativa:

O trabalho está, para eles, no centro da configuração identitária. A transação objetiva (espaço, contribuição-retribuição) supera a transação subjetiva, pois não “vivem” a progressão profissional, não se imaginam em outras funções, buscando outros locais de trabalho etc.

[...] não têm dentro de si a busca por outras posições e funções. Não são passivos, no sentido de se distanciarem das mudanças e exigências, mas reagem se defendendo e resistindo às mudanças, pois já se percebem excluídos (ALVES *et al.*, 2007, p. 280).

Estudando a identidade profissional de professores, Alves *et al.* (2007) visualizam essa configuração nos docentes que valorizam os saberes práticos, alheios a novas formações, estabelecendo uma relação de dependência com a chefia, porém, sem participar dos processos decisórios.

A **identidade bloqueada ou de ofício** reporta-se a profissionais que mantêm uma grande afinidade com a instituição à qual se vinculam, cumprindo fielmente o que

lhe é determinado, pouco questionando a validade dos comandos e tendo um bom domínio sobre o seu espaço de trabalho estabelecido:

É aquele indivíduo que 'veste a camisa' da empresa ou do seu ofício. Diante desta fusão, há a supremacia das transações objetivas sobre as subjetivas; o sujeito quase que se anula em detrimento da profissão e/ou empresa. A vida do indivíduo passa a ser as regras da empresa/profissão, e se funde nela. Analogicamente, pode-se dizer que é um sujeito com uma venda nos olhos, conduzido pelos valores da empresa (HOBOLD, 2008, p. 63).

Porém, revelam uma desconfiança em relação às mudanças, exercendo sua profissão de modo mecânico, automatizado, criando um bloqueio às inovações, num cenário em que as novas modalidades de organização do trabalho confrontam suas expectativas, de tal forma que não vislumbram para si perspectivas futuras positivas:

As regras do jogo mudaram, mas eles não podem abandonar aquelas às quais haviam se identificado, ainda mais porque as novas regras lhes parecem obscuras, arriscadas e até mesmo ameaçadoras (DUBAR, 2005, p. 276).

Têm em comum o atributo de se definirem a partir de um ofício conectado à sua formação inicial, com objetivos voltados para “uma carreira ligada a essa especialidade e que implica uma progressão regular combinando, de maneira diversa, a antiguidade e o aperfeiçoamento técnico nessa especialidade” (DUBAR, 2005, p. 275).

Assim, suas posturas são favoráveis às formações específicas, desde que oferecidas internamente, resistindo a cursos de formação geral realizados fora do horário de trabalho, por entenderem que esses cursos não são proveitosos para o desempenho de suas funções.

Transpondo para o campo do magistério, Alves *et al.* apontam que:

Professores nesta condição administrariam seu espaço de trabalho de uma forma estruturada sem mudanças, e embora sendo um executor polivalente, não se sente reconhecido em sua individualidade pelos pares, apesar de ser reconhecido pela escola como um professor que alcança bons resultados. Porém, nas transações subjetivas, não se sente realizado apenas por ser cumpridor dos programas (ALVES *et al.*, 2007, p. 281).

A **identidade de responsável em promoção interna** vincula-se a um perfil carreirista do indivíduo, sendo construída dentro da instituição, numa ação de reciprocidade, pela qual há um engajamento pessoal em prol do êxito da empresa, que por sua vez proporciona ao sujeito uma contraprestação proporcional, garantindo uma segurança no emprego e uma perspectiva de evolução profissional.

Nesse caso, considera-se que há uma equivalência entre contribuição e retribuição, num ambiente em que as transações objetivas e subjetivas estão em convergência, colaborando para que seja alcançada uma identidade visada, que é reconhecida e estimulada pela instituição.

Esses indivíduos possuem uma identidade social virtual identificada com a instituição, uma identidade de empresa, não podendo “se definir nem por seu trabalho atual, nem por sua formação inicial, nem por sua trajetória anterior, mas apenas pelo e no projeto empresarial que inclui totalmente a realização potencial dessa identidade” (DUBAR, 2005, p. 290).

Demonstram uma visão da empresa como um todo, que extrapola o seu setor, desenvolvendo um conjunto de saberes que conjugam conhecimentos teóricos, adquiridos em diferentes espaços de formação, com as capacitações advindas da prática, da experiência adquirida no local de trabalho.

O interesse e engajamento percebido nesse tipo identitário também pode ser presenciado no profissional docente:

os quais associam o êxito da escola ao próprio feito e conquista. A relação com a instituição de ensino é significativa e proporciona ao professor o sentimento de pertencimento. Nesse contexto constrói sua identidade que se fortalece quando apresenta o sentimento de reconhecimento e crescimento na escola. O docente assume que seu desenvolvimento profissional está em ascensão, evitando a estagnação e a despreocupação com o pedagógico (MOLETTA, 2019, p. 125).

A **identidade autônoma e incerta** é atribuída àquela pessoa que manifesta um comportamento mais individualista, que projeta uma identidade visada não circunscrita aos limites da instituição, desenvolvendo uma relação que não se fundamenta em vínculos duradouros e centrando suas ações na formação continuada, priorizando os estudos e deixando em segundo plano o trabalho.

É também conhecida como identidade do modelo afinitário, por se pautar pela manutenção de um senso de afinidade com terceiros de fora da instituição, facilitando a formação de uma rede de contatos que lhe propicia a obtenção de um novo emprego sem grandes percalços:

Este indivíduo se dedica significativamente à sua formação continuada. Procura se atualizar constantemente de forma que consiga mudar de emprego sempre que desejar. Não estabelece vínculos duradouros com a instituição de trabalho e, assim que se sente desmotivado ou desvalorizado, procura uma outra colocação no mercado. É do tipo que valoriza mais a sua formação acadêmica do que seu trabalho. É um sujeito com grande

mobilidade profissional, e que, valoriza a interação social (HOBOLD, 2008, p. 64).

Nessas circunstâncias, a instituição se vê diante de um dilema, pois quer contar com os seus serviços e investir nesse funcionário, e ao mesmo tempo sabe que a ele falta uma consciência de coletivo e de pertencimento, podendo preteri-la a qualquer instante, diante da ausência de comprometimento, prevalecendo uma preocupação com o seu projeto individual.

Esses profissionais possuem uma autoestima elevada e acreditam que o seu valor supera aquele que lhes é reconhecido, num processo de construção identitária dominado pelos aspectos inerentes à transação subjetiva:

De maneira exatamente oposta à dos assalariados em promoção interna, os indivíduos em busca de autonomia tentam colocar a transação objetiva com a empresa a serviço da transação subjetiva consigo mesmos" (DUBAR, 2005, p. 308).

Normalmente, enquadram-se nessa tipologia os jovens bacharéis, os quais consideram que o seu diploma é resultado de um investimento pessoal, com a identidade biográfica marcada por sua formação, adotando um discurso predominantemente centrado em suas características formativas e projetos futuros, privilegiando saberes teóricos e culturais em detrimento dos saberes práticos de trabalho, "compreendendo que sua identidade pode ser considerada instável e continuamente reconstruída" (MOLETTA, 2019, p.126).

No caso de professores, Alves *et al.* (2007) teorizam que a identidade autônoma e incerta estaria representada por aqueles que concebem a sua formação como um investimento pessoal, desvinculado da escola na qual trabalham:

Definem-se mais pela sua formação continuada do que por seu trabalho prático. Muitas vezes não criam laços sustentáveis com a instituição escolar, buscando oportunidades dentro ou fora da mesma. Não há sentimento de pertencimento com o grupo da instituição. Esses profissionais têm uma certa flutuação em sua identidade social que é definida por eles mesmos a partir de sua relação com o saber teórico. Há uma tendência desses professores direcionarem suas carreiras para a área acadêmica, por exemplo (ALVES *et al.*, 2007, p. 283).

Embora os exemplos extraídos dos textos de Alves *et al.* (2007) e de Moletta (2019) tenham versado sobre investigações de formas identitárias centradas na carreira docente, é razoável concluir que essas considerações também são válidas para os profissionais do magistério que desempenham funções fora da sala de aula, estando alocados nas áreas de administração, coordenação ou supervisão escolar.

Esse mesmo raciocínio se aplica aos estudos desenvolvidos por Dubar (2005), verificando-se que apesar de se basearem em entrevistas feitas com trabalhadores franceses (desempregados, jovens ou assalariados de grandes empresas privadas), os resultados de suas formulações teóricas servem como referencial para pesquisas promovidas em vários outros espaços sociais, inerentes à análise do papel das instituições e dos demais fatores que interferem na configuração de formas identitárias.

Antônio da Costa Ciampa (1989) aborda a concepção de identidade sob a ótica da psicologia social, compreendendo esse conceito como uma espécie de metamorfose, renovada sucessivamente ao longo da vida, em que se destaca a interação entre a trajetória individual e de trabalho, o contexto histórico e social, e a participação dos outros nessa construção, evidenciando uma estreita relação com os aspectos inerentes à socialização humana.

Para o autor, a primeira noção de identidade baseia-se no paradoxo entre diferença e igualdade, mencionando, a título de exemplo, que as pessoas se identificam pelos seus nomes, distinguindo-se dos outros. Via de regra, a família é o primeiro grupo social no qual o ser humano é inserido, cabendo a seus genitores atribuir-lhe um nome, pelo qual passa a ser conhecido e individualizado. Também recebe um sobrenome, que lhe confere um elo de pertencimento, equiparando-o a seus familiares. Consubstancia-se assim uma diferença marcada pelo nome e uma igualdade representada pelo sobrenome (CIAMPA, 1987).

A referência à metamorfose vincula-se à ideia de um sujeito em constante transformação, resultado da conjugação de história de vida, atividades desenvolvidas, contexto histórico e aspirações pessoais, reportando-se a alguém que se constrói nas relações que estabelece socialmente, sem perder de vista sua subjetividade, ou seja, embora exista uma constituição social, preserva-se uma identidade que é individual:

Evidentemente, não se trata aqui de metamorfose como processo natural (como a da borboleta) mas de processo histórico e social, que se dá fundamentalmente como produção de sentido — o que é próprio do agir comunicativo (CIAMPA, 1998, p. 92-93).

Portanto, depreende-se que a aludida metamorfose não é de natureza física, mas sim de índole cultural, vinculada à construção, reconstrução e desconstrução de significados, sendo resultante da inter-relação que o indivíduo mantém com terceiros, efetivando-se continuamente por intermédio da convivência social.

O autor considera que a formação e a transformação da identidade pessoal são elementos fundamentais no processo de reprodução da vida humana, repercutindo na reprodução da cultura, da sociedade e do indivíduo, os quais constituem “três elementos distintos mas indissociáveis como produtos e ao mesmo tempo como produtores de sentido” (CIAMPA, 1998, p. 93).

Assim como Dubar (2005), Ciampa corrobora a proposição de que o homem necessita do coletivo para elaborar representações de si, pois a identidade se constrói na relação social e por meio dela, de maneira que ambos, indivíduo e sociedade, se configuram mutuamente em um processo dialético:

É uma abordagem teórica que se preocupa em conhecer como cada um de nós – que nasce como ser apenas natural capaz de se metamorfosear, em ser também histórico ao sofrer as determinações das constantes transformações sociais – se constrói como indivíduo humano que, assim, ao mesmo tempo em que age como ator social, vai se tornando autor de ações que podem determinar transformações da sociedade as quais, ao se concretizarem, concretizam o processo histórico como síntese de natureza e cultura. (PACHECO; CIAMPA, 2006 p.164).

Devido ao seu caráter de plasticidade, que a torna apta para assumir novas configurações, a identidade pode sofrer alterações no curso da trajetória do sujeito, a partir das relações estabelecidas, do contexto social e das determinações sociais, permitindo que ele tenha condições de se adaptar, amadurecendo e adquirindo capacidade de superar as mazelas e os conflitos presentes no ambiente social.

Na concepção de Ciampa (1987), identidade é história personificada, permitindo pensar em múltiplas personagens que compõem essa história, que “ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam” (Ciampa, 1987, p. 156).

Portanto, em determinado momento, o sujeito exterioriza parte do seu eu, incorporando uma personagem. Ele não demonstra o seu todo, conservando dentro de si as suas outras partes, outras personagens, que poderão emergir no futuro, quando as circunstâncias assim demandarem.

Nessa perspectiva, o autor explica que o desenvolvimento da identidade decorre da interação das personagens incorporadas pelo indivíduo, esclarecendo que “as personagens são momentos de identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo de progressão e regressão” (CIAMPA, 1987, p. 198).

Dessa forma, os indivíduos podem ser considerados como atores que se transformam na medida em que vivem suas personagens:

A constância não existe. Os indivíduos evoluem, transformam-se de acordo com a maneira pela qual são capazes de negociar suas contradições e seus conflitos. Além disso, de acordo com a idade e responsabilidades que têm de assumir, ou o status social a que chegaram, eles são solicitados por situações sociais diferentes ou confrontados a elas (ENRIQUEZ, 2001, p. 51).

A aludida transformação corresponde à reformulação de sua configuração identitária, vislumbrando-se, segundo Mattos, Castanho e Ferreira (2003), um encadeamento de três fases distintas nesse processo: a pressuposição, a posição e a reposição.

Na fase em que a identidade é pressuposta, um conjunto de atributos é imputado ao indivíduo, correspondendo àquilo que dele se espera, às expectativas prévias externadas pelo grupo social com o qual vai se relacionar, conferindo-lhe uma identificação inicial. Em outras palavras, a pressuposição é definida como:

[...] a ocorrência de uma predicação atribuída ao indivíduo pelo 'outro', isto é, a nomeação de um atributo individual nas relações que se dão no âmago de uma estrutura social. Trata-se de uma identidade dada, atribuída, outorgada pelo outro e mediada por este. Esta identificação, objetivamente infligida, carrega em si o conhecimento compartilhado socialmente e as expectativas dos outros no que se refere ao modo como um determinado indivíduo deve agir e ser (MATTOS; CASTANHO; FERREIRA, 2003, p. 3).

O segundo estágio ocorre pela incorporação da identidade que foi pressuposta, quando o sujeito interioriza os atributos pré-estabelecidos e deles se apropria, ambientando-se à posição que ocupará dentro da comunidade a que pertence.

Desse modo, a identidade é posta mediante uma conduta pela qual o indivíduo adota "o que lhe foi pressuposto pelas pessoas significativas de seu meio social, identifica-se com tais características e representa sua posição, ou seja, apresenta-se como representante dessas características" (MATTOS; CASTANHO; FERREIRA, 2003, p. 4).

A ação que permeia a configuração identitária percorre uma terceira etapa, a da reposição, que se processa por conta das relações sociais, quando a identidade pode ser re-posta pelo sujeito, após ter sido assumida, consolidando a metamorfose idealizada por Ciampa (1987, 1989).

Em decorrência desse ciclo, surge uma condição marcada pela figura que o autor chama de mesmice, entendida como uma reiteração contínua da identidade,

pela qual a reposição “deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de um ser idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade” (CIAMPA, 1987, p. 164), tornando-o avesso a mudanças.

A reposição da identidade pressuposta vai repercutir na conformação de uma cultura instituída, contribuindo para a sua preservação e, por conseguinte, dificultando alterações substantivas na estrutura social, de tal modo que:

Quanto maior o conformismo com as convenções sociais, mais as identidades pressupostas são repostas, ou seja, são reproduzidas de forma a consolidar uma tradição que vê como natural o que é social e conseqüentemente histórico (PACHECO; CIAMPA, 2006, p. 164).

Cabe acrescentar que na dinâmica que move a identidade reposta, prevalece uma noção de atemporalidade e de identidade inalterável, que se revela um fator de bloqueio à emancipação humana:

Esse trabalho de reposição na tentativa de evitar a transformação cria a aparência de uma identidade atemporal, imutável, fixa, que é chamada por Ciampa (2001) de “mesmice” e, embora seja frequente no convívio social, pode ter como consequência, em muitas situações, a paralisia da ocorrência de novas identificações e, assim, impedir o processo emancipatório (LARA JUNIOR; LARA, 2017, p. 4-5).

Pacheco e Ciampa (2006) explicam que, apesar de aparentar uma situação estática, parecendo não sofrer modificações, a configuração identitária continua se submetendo a transformações, mediante atitudes e rituais sociais que repõem o que socialmente é posto como correto, recepcionando o que foi estabelecido pelas normas sociais e pela ideologia dominante, e acarretando, por consequência, a exclusão do caráter de historicidade da identidade:

É o que Ciampa denomina de identidade “mito”, em que apenas se reproduz o social sem questionamento e/ou responsabilidade por parte do próprio indivíduo com relação a sua identidade. A ideia de “mesmice” corresponde a esta aparente não transformação da identidade. Ciampa diz que a metamorfose que, nestes termos, se dá por reposição pode ser julgada como ‘negativa’, pois o que de fato se impede é a emancipação (PACHECO; CIAMPA, 2006, p. 164).

A citada emancipação diz respeito à busca por uma autonomia no agir, numa tentativa de superar os limites de compreensão fixados pelas regras heterônomas pressupostas, que cerceiam as atitudes do sujeito, tolhendo a liberdade de escolher o que considera ser o melhor caminho para alcançar sua plenitude interior.

Nessa conjuntura, os autores apregoam que a metamorfose seria uma superação, uma emancipação de valores estigmatizantes e preconceituosos impostos pela sociedade, “possibilitando assim um agir mais livre e criativo para realização de

suas metas e desejos, o que é a expressão da ‘mesmidade’” (PACHECO; CIAMPA, 2006, p. 165).

Pela teoria de Ciampa, a mesmidade refere-se a uma conduta de autodeterminação que habilita a pessoa a afastar de si o fenômeno da reposição, para ampliar seus horizontes e deixar no passado a personagem que assumiu ao acolher as características pressupostas.

No olhar desse autor, a emancipação é um processo contínuo, mas não necessariamente linear, tratando-se de uma movimentação que nunca chega ao fim, embora possa ocasionalmente se submeter a retrocessos, “pois aos nos emanciparmos de uma condição opressora, sempre há o risco de surgirem novas situações que criem novos desafios” (CIAMPA, 2006, p. 3).

Adotando essa postura, o ser humano pode exteriorizar outra posição, mais próxima de sua visão de mundo e em convergência com suas aspirações pessoais: “esta autodeterminação nos possibilita sair do movimento de reposição e buscar o outro ‘outro’ que também somos, ou seja, o ‘outro’ que queremos ser pela superação da identidade pressuposta” (PACHECO; CIAMPA, 2006, p. 165).

No Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, realizado no ano de 1999, Ciampa apresentou uma visão renovada a respeito do conceito de identidade-metamorfose, propondo sua ampliação para o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, a fim de passar a analisar o “sentido que as metamorfoses estavam seguindo: emancipação ou resignação frente aos ditames do mercado” (LIMA, 2009, p. 164).

A referência aos ditames do mercado é compreendida como a priorização dos interesses econômicos, centrados no capital, em detrimento dos valores atribuídos ao ser humano, que nesse cenário é colocado num segundo plano.

Desse modo, o referido sintagma expressa uma compreensão de que as metamorfoses pelas quais passa a configuração identitária “devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de projetos de vida que levem os sujeitos a uma condição de autonomia frente ao sistema” (DANTAS, 2013, p. 24).

Consequentemente, os estudos sobre o processo emancipatório da identidade concentraram esforços na tentativa de examinar a fundo toda a complexidade que

envolve essa temática, abrindo espaço para reflexões a respeito de vários conceitos, entre eles o de políticas de identidade e de identidades políticas.

As políticas de identidades são entendidas como processos de socialização implementados para propiciar a construção de formas identitárias dentro dos grupos sociais, com o propósito de configurá-las de acordo com o pensamento dos que defendem essas políticas, para que produzam resultados que atendam aos interesses que patrocinam.

Elas estabelecem critérios e apresentam orientações que os indivíduos devem observar caso desejem ser reconhecidos, podendo submeter-se ao que foi proposto ou resistir ao enquadramento. Quando optam por essa segunda alternativa, podem ser considerados anormais, desajustados, problemáticos, configurando um perigo para a ordem (LIMA, 2009).

Colocando-se a serviço da formação e manutenção das identidades de grupos, ou coletivas, as políticas de identidade podem apresentar uma tendência emancipatória ou um viés regulatório:

Emancipatório quando ampliam a(s) possibilidade(s) de existência na sociedade, garantindo direitos para os indivíduos; regulatório quando criam regras normativas que muitas vezes aprisionam os indivíduos numa única representação possível de sua identidade, impedindo sua diferenciação (LIMA, 2009, p. 155).

Depreende-se, por essas colocações, que são classificadas como emancipatórias as políticas de identidade que permitem a livre manifestação do sujeito e estimulam a sua autonomia, a expressão de seus sentimentos e de seus anseios, enaltecendo sua individualidade na busca por uma plena realização pessoal.

No tocante às políticas de identidade regulatórias, Lima ressalta que o seu objetivo central é o de cristalizar os papéis e os lugares sociais, bem como as identidades dos indivíduos:

Quando trabalhamos as políticas de identidade como instrumento de regulação, estamos nos referindo às situações onde essas políticas são utilizadas de forma ideológica para a manutenção de uma determinada realidade instituída, não possibilitando a expressão da subjetividade individual (LIMA, 2009, p. 150).

Dessa forma, a política de identidade regulatória tem como princípio o estabelecimento de normas de conduta que são impostas ao grupo social,

propagando padrões de comportamento considerados aceitáveis, com vistas a refrear a multiplicidade de representações identitárias e a reduzi-las a um modelo uniforme.

Corroborando essas constatações, Souza (2002) afirma que as políticas de identidade assumem um duplo sentido, podendo ser uma estratégia de aglutinação e mobilização de indivíduos que possuem interesses coletivos compartilhados ou um artifício para a institucionalização de ações coletivas em prol da consolidação e legitimação de estruturas sociais.

Pelo exposto, percebe-se a existência de uma dicotomia em relação à implementação das políticas de identidade, num quadro em que cada um dos percursos disponíveis pode levar a resultados opostos:

Fica assim exposta uma dupla direção que pode ser atribuída à relação do indivíduo com as identidades coletivas, um caminho no qual este se submete à política de identidade proposta (sentido regulatório) e outro que resiste a esse enquadramento e busca integrar suas noções identitárias a partir do que pressupõe a cultura do grupo, assumindo então uma identidade política (sentido emancipatório) (VISSOCI, 2015, p. 22).

Vissoi complementa sua interpretação ponderando que o sentido regulatório ocorre quando as pressuposições de um grupo social geram regras normativas prejudiciais à autonomia do indivíduo, restringindo as representações de sua identidade e fazendo com que prevaleça a heteronomia, enquanto o sentido emancipatório favorece o enfrentamento da opressão da ordem sistêmica, a partir do equilíbrio das desigualdades e das demandas grupais frente ao poder burocrático ou monetário.

Percebe-se que essa segunda vertente proporciona as condições necessárias para que a concepção de identidade política tome forma, mediante uma ação pela qual o ser humano tenta elaborar uma configuração identitária própria, fundamentada em seus valores pessoais.

Nesse contexto, a identidade política é uma expressão individual concebida no âmbito das interações sociais, as quais decorrem da participação das pessoas nos grupos com os quais têm alguma afinidade ou compartilham aspirações.

Essa socialização não impede que o indivíduo conserve um grau de liberdade para manifestar a autonomia pessoal, de maneira que suas pretensões emancipatórias não fiquem comprometidas, preservando uma relativa independência que lhe permita levar adiante o projeto de vida que deseje concretizar:

Uma identidade política é aquela que conjuga a igualdade e a diferença. Requer que o indivíduo em seu processo de socialização busque associação a grupos, ideias, causas que lhe deem sustentação, sem aprisioná-lo a eventuais políticas de identidade impostas ao/pelo grupo. Dessa forma, o indivíduo encontra espaço para o exercício de sua autonomia, por meio do seu processo de individuação (DANTAS, 2013, p. 73).

Na visão de Lima (2009), o conceito de identidade política possibilita compreender as metamorfoses que ocorrem nos grupos sociais, os quais, como espaços democráticos, também se metamorfoseiam, uma vez que os interesses individuais mobilizam os interesses grupais.

Infere-se que as identidades políticas são estabelecidas como uma reação subjetiva à tendência de homogeneização do grupo, propiciando uma discussão sobre a validade das políticas regulatórias e agindo para que não sejam refreados os movimentos emancipatórios, numa dialética que busca a convergência entre o sentido das identidades individuais e o da identidade coletiva.

Ciampa esclarece que há um duplo desafio a ser enfrentado pelos sujeitos: o “de lutar pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e também pelo desenvolvimento de seu grupo, buscando contribuir, colaborar, ou pelo menos abrindo horizontes emancipatórios a serem discutidos e partilhados” (CIAMPA, 2006, p. 3).

O entendimento acima transcrito foi manifestado quando o teórico discorria sobre questões especificamente voltadas à configuração identitária do psicopedagogo, porém, é um preceito aplicado indistintamente a variados grupos sociais, estendendo-se a qualquer área da atividade humana e alcançando uma ampla diversidade de sujeitos que atuam em diferentes campos profissionais.

Reportando-se ao ambiente do magistério, Ciampa observa que quando o educador considera sua formação insuficiente ou inadequada, ele passa a buscar subsídios e conhecimentos complementares para que seja competente na atividade que desempenha, tratando-se de uma atitude de não acomodação e, conseqüentemente, emancipatória:

Todo professor seriamente comprometido com seu papel profissional e ativamente preocupado em encontrar soluções para os desafios com que se depara em sua atividade é uma pessoa que autenticamente busca promover a emancipação (CIAMPA, 2006, p. 4).

O autor acrescenta que o sentido emancipatório vai se concretizar na prática, ao ser adotada uma política de identidade (coletiva) que possibilite uma identidade política (individual), cabendo ao próprio grupo chegar ao autoentendimento sobre o

que ele está sendo e o que gostaria de ser, decidindo com autonomia para superar a heteronomia, pela qual o “outro é quem diz para ele o que deve fazer” (CIAMPA, 2006, p. 3).

Nesse cenário, constata-se que o centro das discussões reside no modo como a coletividade exerce influência na formação individual dos sujeitos que dela participam, isto é, de que maneira a política de identidade dirigida a um grupo afeta a constituição identitária de cada um de seus membros e quais reações provoca na configuração de suas identidades políticas.

Uma breve comparação entre as abordagens de Dubar e de Ciampa a respeito das questões envolvendo os conceitos de identidade permite aferir que se trata de perspectivas afins ou que se complementam, uma vez que enquanto uma focaliza a importância da socialização na trajetória do indivíduo, a outra destaca o sujeito como produtor de sentidos e agente transformador da sociedade.

Ambas as interpretações enfatizam a relevância dessas relações tanto para a perpetuação de identidades já postas pela tradição e pela cultura instituída, como para a mudança de paradigmas, por meio do estímulo a novos olhares sobre a carreira, a formação e a atuação do diretor dentro do universo educativo.

A imersão nessas leituras apontou que esses processos relacionais acontecem em determinados contextos de ação, em que as demandas decorrentes de mudanças conjunturais podem interferir na constituição, na reavaliação e no redirecionamento de práticas e comportamentos, a fim de se adequar às novas circunstâncias.

Para os autores supracitados, a identidade tem seus contornos traçados pela interação com o meio social, ou seja, é a partir das dinâmicas sociais que comportamentos e maneiras de agir são delineadas. Essa construção não se dá espontaneamente, mas a partir de situações que surgem pela interação com os membros de determinado grupo, ocorrendo de forma constante, podendo ser revista e modificada de acordo com as mudanças advindas do contexto de atuação dos sujeitos.

Por esse raciocínio, infere-se que a intenção de um estudo sobre a identidade do diretor de escola deve se concentrar tanto na análise dos elementos contextuais que ao longo do tempo acompanharam a origem dessa figura dentro da educação e

delinearam seu perfil, quanto no exame do discurso daquele que participa e vivencia o dia a dia da gestão.

Com base nesse pressuposto, serão apresentadas uma série de considerações a respeito do valor da socialização na configuração de formas identitárias, e compartilhadas algumas reflexões sobre a instituição escolar como local de constituição da identidade do diretor de escola, visando a compreender a influência desse ambiente na sua atuação profissional.

1.2 A escola como local de socialização e construção de identidades

A propensão à sociabilidade faz com que as pessoas frequentem espaços coletivos, convivendo com outros sujeitos, vivenciando períodos de harmonia, alternados com momentos instáveis, provocados pela necessidade de superar conflitos inerentes à vida em comunidade.

É da tensão existente entre as experiências externas e as concepções internas dos indivíduos que surgem estratégias e negociações para se chegar a um equilíbrio entre as diferentes formas identitárias, reais ou virtuais, que precisam assumir para superar os desafios impostos pelas mais variadas situações cotidianas.

Considerando que o comportamento humano é em parte norteado pela reprodução da conduta observada nos seus pares, as vivências resultantes do contato com o outro muito contribuem para a conformação de sua identidade, fato que realça a importância das relações sociais nessa construção, com influência marcante no papel que cada um desempenhará na sociedade.

A sociabilidade é uma questão que vem sendo debatida desde os clássicos gregos, podendo ser sintetizada nas palavras de Aristóteles (2006), quando afirma que o homem é um animal cívico, mais sociável que as abelhas e outros animais que vivem juntos, tendo recebido da natureza, com exclusividade, o dom da fala, atribuindo ao comércio da palavra o laço de toda sociedade doméstica e civil.

A característica gregária do ser humano é facilmente detectada pela observação das situações corriqueiras do cotidiano, as quais evidenciam que a aproximação e o agrupamento permeiam o seu comportamento em todas as fases da vida.

Essa socialização não decorre somente de questões ligadas à sobrevivência biológica, mas também em razão da necessidade psíquica de compartilhar sentimentos, de estar próximo ao outro e de saber que terá um interlocutor com quem possa dividir seus momentos alegres ou angustiantes.

Uma situação de isolamento extremo e prolongado provoca uma profunda aversão a quem a ele se submete, trazendo dificuldade para a preservação da consciência e da sanidade, tanto que, no percurso de formação da sociedade, à medida que os bandos se tornaram tribos e as culturas se tornaram reinados, a dor do banimento era vista como a punição mais severa, não sendo por acaso que, “mesmo hoje, nas instituições correcionais modernas, o último recurso de penalidade seja o confinamento em solitária” (CACIOPPO; PATRICK, 2010, p. 20).

Os aludidos autores explicam que o impulso humano pelo vínculo social tem raízes tão profundas que a sensação de isolamento pode minar a habilidade de pensar com clareza, exaltando, dessa forma, o efeito da sociabilidade na forja da inteligência:

[...] foi a necessidade de dar e receber, de interpretar e confiar em redes sociais cada vez mais complexas que proporcionou a expansão do manto cortical do cérebro humano e possibilitou uma interconectividade cada vez maior.

Em outras palavras, foi a necessidade de lidar com outras pessoas, em grande medida, que fez com que nos tornássemos o que somos hoje.

[...]

O ambiente social afeta os sinais neurais e hormonais que governam nosso comportamento, e nosso comportamento, em contrapartida, provoca no ambiente social mudanças que afetam nossos processos neurais e hormonais (CACIOPPO; PATRICK, 2010, p. 22).

É identificada, portanto, uma via de mão dupla nesse intercâmbio de experiências entre indivíduo e entidade social, estabelecendo relações cujos efeitos, como já mencionado, têm a capacidade de afetar ambos os polos que delas participam.

Em decorrência dessa interação, os atributos particulares e as características comportamentais dos sujeitos são influenciados pelos padrões observados nos agrupamentos com os quais mantêm alguma aproximação, como a família, a escola, o trabalho, a igreja e inúmeras outras corporações.

Entre os ambientes coletivos pelos quais uma grande parte das pessoas transitará no curso de sua existência, destaca-se a escola, exemplo de local de socialização por excelência, em que é desenvolvida a atividade de ensino e de

aprendizagem, com professores e alunos, circundados de outras personagens que de maneiras diversas atuam nessa comunidade.

Uma escola pode ser pensada como espaço pulsante, por onde transitam singularidades. Tudo é tão vivente nela que não se pode concebê-la como um ambiente neutro.

Lück (1997) entende a escola como uma organização sistêmica aberta, composta por pessoas com diferentes papéis, estruturas de relacionamento, ambiente físico, entre outros quesitos, tratando-se de componentes que se interagem e se influenciam mutuamente:

[...] qualquer mudança em qualquer dos elementos da escola produz mudança nos outros elementos, mudança essa que provoca novas mudanças no elemento iniciador, e assim sucessivamente. A interinfluência será tanto mais forte quanto maior proximidade e relacionamento tiverem os elementos. Essa interinfluência ocorre, quer tenhamos consciência dela ou não; e o entendimento de como ela funciona na escola é sobremaneira importante, a fim de que esta possa exercer equilibradamente sua função educativa (Lück, 1997, p. 9-10)

Atualmente, transformações sociais evidenciam a importância de se redefinir o sentido da escola e de assegurar condições para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a qualidade social. A partir desse pressuposto, o foco de muitas pesquisas recai sobre a complexidade das relações construídas nesse ambiente.

Considerando-a como um local de encontros, o outro, o lugar do outro e a interação com o outro merecem uma atenção especial, pois são as relações concebidas no universo escolar que irão delinear sua história e sua memória.

Para Freitas *et al.* (2004), a escola constrói a sua identidade por meio das relações estabelecidas entre seus membros. Segundo os autores, as instituições, como organismos vivos, também aprendem, criam uma memória e constroem sua história:

[...] Como um coletivo, as instituições têm uma memória das suas lutas e demandas e são um organismo vivo que reflete sobre sua realidade e seu futuro, assumindo postura de não neutralidade diante dos distintos caminhos a seguir (Freitas *et al.*, 2004, p. 71).

Nóvoa (1995), ao discorrer sobre as peculiaridades da cultura organizacional erigida no espaço escolar, afirma que, embora integradas a um contexto cultural e social mais amplo, cada estabelecimento de ensino tem características específicas,

configurando identidades próprias, resultantes da partilha de concepções, valorações e pontos de vista de seus membros.

Essas identidades singulares, fruto da cultura interna estruturada por seus atores, contribuem na produção de sentidos e maneiras de atuar, interpretar e reinterpretar políticas e orientações externas, o que evidencia a ideia da escola como ambiente coletivo, vivo e ativo, demonstrando, como assevera Carvalho, “que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização” (CARVALHO, 2006, p. 6).

No entanto, se as oportunidades para a melhoria das relações e práticas dentro da instituição forem limitadas, a escola, ao invés de se constituir em local de ampliação e renovação de antigas compreensões, pode transformar-se em espaços inertes, somente reproduzindo conceitos pré-concebidos, gerando mal-estar, apatia e conformismo.

Por outro lado, levando em conta o caráter de transitoriedade e de movimento das identidades, é plausível considerar que o inverso ocorra, de modo que práticas e comportamentos possam ser reinventados e revistos a partir de posturas críticas que orientem as atuações daqueles que integram a escola, influenciando a forma como esses indivíduos compreendem o seu papel e constroem sua autoimagem, gerando o que Dubar (2005) denomina de identidade de ruptura.

Uma vez que a atuação do elemento humano ocorre de acordo com seus princípios, convicções e experiências de vida em sociedade, traçando os contornos de sua personalidade, entende-se que a interação social deve ser valorizada, em razão de seu efeito na configuração de identidades políticas, as quais podem dar forma a uma política de identidade que traga benefícios e empreenda mudanças positivas na organização, como pontua Ciampa (2006).

Corroborando com a perspectiva desses estudiosos, infere-se que os vínculos estabelecidos entre professores, alunos, demais funcionários e equipe gestora, orientam as atitudes cotidianas, imprimindo um sentido político às ações e edificando uma cultura particular em cada unidade de ensino, instaurada a partir de suas especificidades.

A questão da construção de identidades políticas (individuais) dentro de um grupo é abordada por Ciampa (2006) em seu estudo sobre as configurações identitárias do psicopedagogo, cujo resultado apontou a necessidade de criar um

clima propício à elaboração de políticas de identidade (coletivas), que ampliem as reflexões e permitam a manifestação e participação dos sujeitos nas deliberações, com vistas à melhoria das relações no ambiente escolar.

Havendo predisposição para esse compartilhamento, identidades políticas, construídas na esfera individual do sujeito, serão criadas e direcionadas à emancipação e superação dos desafios concernentes à sua profissão.

Tal perspectiva alicerça a importância da socialização na construção das identidades dos profissionais atuantes na escola, uma vez que as relações estabelecidas podem tanto reafirmar práticas e representações pautadas na tradição, resistentes a inovações, quanto romper com os padrões estabelecidos, instaurando uma nova cultura, a partir da revisão e reconstrução de significados.

A primeira hipótese revela uma situação definida por Dubar como de continuidade, construída pelos indivíduos por meio da interiorização de certos papéis, sem a devida motivação para refletir sobre eles e promover mudanças, garantindo a permanência de determinadas regras e valores:

As identidades construídas nos moldes da **continuidade** implicam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema de emprego no interior do qual os indivíduos mobilizam trajetórias contínuas. Esse espaço pode ser de tipo profissional (seguindo o modelo geral do ofício) ou de tipo organizacional (seguindo o modelo geral da burocracia ou da empresa) (DUBAR, 2005, p. 324, grifo do autor).

No segundo caso, vislumbra-se uma circunstância de ruptura, que permite, por intermédio de práticas reflexivas, gerar novos processos de identificação que rompem com paradigmas já estabelecidos, proporcionando que seja dado um outro sentido à identidade ao longo da vida:

As identidades construídas nos moldes da **ruptura** implicam, ao contrário, uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir para si uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada (DUBAR, 2005, p. 324, grifo do autor).

Tanto Dubar quanto Ciampa reconhecem a existência da relação dialética entre indivíduo e sociedade, na qual um se identifica e se transforma a partir do outro, de maneira que as pessoas atuam na conformação identitária de seus pares e da própria instituição, colaborando para modificar práticas entendidas historicamente como inflexíveis e ratificando a afirmação de Ciampa de que “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele” (CIAMPA, 1989, p. 59).

Nesse sentido, as interações estabelecidas na escola podem contribuir para a transformação interna dos sujeitos que dela fazem parte, uma vez que é a partir das

experiências por eles vivenciadas e assimiladas que o seu “eu” vai se delineando e se reconstruindo, por influência de um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais que interferem nas maneiras de agir e atuar, afetando a escola como um todo.

Entre os diversos atores que integram as entidades educacionais, inclui-se o diretor, profissional que cumpre um papel de destaque nessas organizações, interagindo com pais, alunos, professores, demais funcionários e público externo, além de ser o seu principal interlocutor perante os demais órgãos e os setores hierarquicamente superiores.

Conhecer como o diretor atua em face das diferentes situações que enfrenta no dia a dia, permite uma maior compreensão de como sua identidade vai sendo construída, realçando a importância da análise dessas configurações e da sua trajetória dentro do sistema de ensino e mais especificamente no interior das unidades educacionais.

1.3 A construção da identidade do diretor no espaço escolar

Quando se fala de escola, a despeito das discussões acerca das diferentes terminologias utilizadas para designar aquele que se encarrega de sua gestão, de imediato vem à mente a palavra “diretor”, termo que ainda persiste no imaginário coletivo, evocando o indivíduo que comanda e organiza o cotidiano dessas corporações, em seus aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais.

Numa sociedade em constante transformação, as instituições devem ser estruturadas da melhor maneira possível para que possam cumprir os seus objetivos, buscando uma aplicação otimizada dos recursos materiais e humanos que têm à disposição, tornando-se essencial que esses elementos sejam reunidos, organizados e administrados adequadamente.

Tecendo considerações sobre a administração em sentido geral, Paro afirma que ela “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (2006, p. 18), configurando-se como uma atividade exclusivamente humana, pois somente o homem consegue estabelecer objetivos que se propõe a cumprir, complementando que:

No que se refere à relação do homem com a natureza, e de acordo com o conceito de administração que estamos examinando, esses recursos materiais e conceptuais precisam ser utilizados de maneira racional com vistas à realização de objetivos. O que quer dizer que o homem age tanto

mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, os faz avançar e os aperfeiçoa, na utilização de seus meios de produção (PARO, 2006, p. 21)

Partindo dessa premissa, destaca-se a relevância de um olhar mais refinado sobre a gestão das organizações escolares, em razão daquilo que essa atividade representa, por envolver, em sua amplitude, o contato direto com todas as dimensões da escola, sejam elas afetivas, financeiras, estruturais, burocráticas ou pedagógicas.

É incontestável a importância da escola na configuração da identidade do diretor, uma vez que ela constitui o *locus* de sua atuação, contribuindo significativamente em prol da construção da forma com que pratica a gestão e da sua evolução como profissional, delineadas a partir da vivência experimentada no dia a dia.

Nesse ambiente de trabalho, o diretor exerce sua profissão e vai desenvolvendo os saberes necessários para que consiga ter um desempenho à altura das expectativas que recaem sobre si, aprendendo e ensinando, compondo uma história pessoal dentro da rede de ensino, resultante dos sentidos, ações e posicionamentos externados como ator e como autor ao longo da carreira.

Por meio da sua percepção como membro de um grupo, da interiorização ativa (Dubar, 2005) dos papéis que os outros atribuem à sua função e do relacionamento que mantém com os indivíduos pertencentes ao seu meio social, são adotadas posturas e encarnadas personagens (Ciampa, 1987) que se metamorfoseiam ao longo da trajetória profissional.

Sob essa ótica, a prática da gestão é um ato de transformação do sujeito, tendo em vista que o processo de humanização se constrói na socialização e no compartilhamento de conhecimentos e de modos de ser e estar no mundo.

Essa partilha proporciona tanto a evolução pessoal e profissional do diretor, quanto dos outros indivíduos com os quais interage, fato que corrobora a afirmação de Lane (1989), de que o homem é produto e processo, é autor, produtor e transformador da história.

As socializações ocorridas durante a vida desencadeiam processos de elaboração e reelaboração de comportamentos e formas de agir. No contexto escolar, são as relações mantidas com professores, pais e demais funcionários que irão permitir ao diretor apreender conceitos de gestão e construir sua identidade

profissional, envolvendo uma negociação constante e a adequação de estratégias para superar a tensão entre “aquilo que se espera do diretor” e “aquilo que o diretor interioriza sobre sua função”, sendo em meio a esse embate que as formas identitárias são erigidas (DUBAR, 2005).

As interações com a comunidade escolar contribuem para a construção dos modos de atuação concernentes à tomada de decisões e às maneiras de lidar com conflitos, por envolver grupos de indivíduos com pontos de vista distintos.

Quando algum membro apresenta uma sugestão ou uma reivindicação, o diretor recorre ao conhecimento que adquiriu como docente e às experiências assimiladas posteriormente na condição de gestor, reunindo um repertório de saberes capaz de propiciar a escolha da melhor solução a ser aplicada para a superação do problema, colocando em prática o estilo de liderança que julgar mais adequado para cada situação.

A posição adotada na tomada de decisões interfere na forma como a comunidade vai avaliar e se relacionar com o seu modo de gestão, uma vez que a concessão de oportunidades para a manifestação de opiniões e pontos de vista irá definir o grau de participação, estimulando ou reprimindo a atuação coletiva.

Nessa perspectiva, considera-se que as posturas autoritárias, baseadas na centralização, podem provocar desmotivação e pouco envolvimento dos profissionais entre si e com a escola, enquanto as atitudes democráticas trazem segurança ao grupo para socializar suas opiniões e, conseqüentemente, influenciar a cultura organizacional, contribuindo para o estabelecimento de estruturas menos verticalizadas.

A formação da identidade profissional do diretor escolar também se inspira nas relações firmadas com sujeitos e entes externos, como a Secretaria de Educação e os seus membros, com quem mantém contato regular, por necessidade e consequência do exercício das atribuições que lhe competem.

A construção das maneiras de praticar a gestão não ocorre subitamente, pois, de acordo com Nóvoa, a dinâmica de configuração das identidades constitui um processo complexo, cuja apropriação pelo indivíduo demanda “tempo para fazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2000, p.15).

Esse processo construtivo é movido por uma confluência de fatores, compreendendo os aspectos biográficos, a formação recebida, as situações concretas do cotidiano, as identidades atribuídas pelas instâncias superiores, as políticas públicas vigentes e o imaginário popular, entre outros, compondo um mosaico de informações que serão recebidas, submetidas a um exercício de reflexão, antes de serem interiorizadas, podendo ser aceitas ou recusadas.

Assim, paulatinamente, o diretor vai construindo e internalizando a sua autoidentificação com a função, adotando papéis e assumindo, na visão de Ciampa (1987), diferentes personagens ao longo de sua trajetória como profissional do magistério.

Pelo exposto, depreende-se que a escola possui influência preponderante nessa dinâmica, ao fornecer, por meio do conjunto das relações estabelecidas em seu interior, os elementos necessários à articulação entre as transações objetiva e subjetiva teorizadas por Dubar (2005), proporcionando uma aproximação entre a identidade para si e a identidade para o outro e possibilitando que seja feito um juízo de valor sobre a preservação das características identitárias herdadas ou a formulação de uma nova configuração de identidade.

Normalmente, a trajetória profissional de um diretor escolar principia-se com o seu ingresso na docência. Nessa etapa inicial, enquanto professor, a escola constitui um espaço ímpar de aprendizagens que serão úteis ao seu amadurecimento, acumulando experiências ao longo do tempo, que comporão um conjunto de saberes específicos, úteis para exercer o seu papel no processo educativo.

A todo o conhecimento gradualmente adquirido, agrega-se o ensinamento advindo da formação recebida, que propicia condições para a reflexão e a reavaliação de seu modo de atuar, permitindo o aprofundamento do estudo de questões teóricas e a sua efetiva aplicação, uma vez que a ação docente é pautada pela junção entre teoria e prática.

O profissional do magistério, depois de permanecer na sala de aula por um tempo e se propor a enveredar pelo caminho da gestão, submete-se a uma reformulação significativa do processo de construção de sua identidade.

Ao ingressar no cargo de diretor, o educador passa a desempenhar um novo papel, outra atividade de maior complexidade, incorporando às experiências

adquiridas como professor uma gama de conhecimentos mais abrangente, modificando a relação que mantém com a instituição escolar.

Em face dessa condição, as suas formas identitárias são reconfiguradas para se ajustar a uma nova situação, demandando um olhar mais amplo e uma atenção voltada para certos aspectos que antes eram observados a distância, exigindo dele a execução de funções multifacetadas, que requerem uma desenvoltura e uma gama de conhecimento que não se restringem a um determinado ramo do saber, extrapolando as especificidades da área pedagógica e, concomitantemente, não se limitando às questões puramente administrativas, além de ser requerida uma conduta de articulador de ações coletivas.

1.4 A liderança no contexto escolar e a construção da identidade

Quando o profissional do magistério deixa a sala de aula para assumir a direção escolar, ocorre uma mudança de postura que o leva a assumir uma função de líder e a arcar com o compromisso de orientar sua equipe rumo a um objetivo comum.

No caso específico do diretor, o ato de liderar resulta da posição hierárquica em que se colocou, independentemente de possuir uma habilidade natural para essa incumbência. Partindo do princípio de que a capacidade de liderança não é inata e que decorre de um processo social, Lück conclui “que ela pode ser desenvolvida no contexto das experiências em grupos sociais” (LÜCK, 2011, p. 121).

A maneira com que a liderança é exercida não se restringe a uma única categoria, podendo ser adotado o modelo mais condizente com as necessidades surgidas em virtude das situações concretas com que o líder se depara.

Para uma explanação acerca da constituição do indivíduo enquanto gestor e dos estilos de liderança empregados pelos diretores escolares no desempenho de suas atividades, é oportuno recorrer aos estudos de Ball a respeito desse tema e das questões relativas às micropolíticas que se estabelecem na escola.

Pela visão de Ball (1989), na micropolítica da escola, as possibilidades de atuação do diretor se realizam dentro das limitações específicas de um quadro, de uma história e de um contexto próprio, devendo ser escolhida a melhor forma de liderança a ser aplicada.

O termo liderança, no sentido de chefia, comando, direção e condução, é formado a partir da palavra líder, de origem inglesa, “empregada para indicar a pessoa que serve de chefe ou de condutor de um grupo. É quem dirige, orientando” (SILVA, P, 2006, p. 847).

Trata-se de uma conceituação que pressupõe a figura de dois atores, o líder e o liderado, entendendo-se que todos os indivíduos que vivem em sociedade, em algum momento da vida, desempenham um desses papéis, seja no campo pessoal, familiar ou no trabalho.

Nas organizações educacionais, a despeito de a liderança maior estar convencionalmente nas mãos do diretor, as atuações dos indivíduos em seu cotidiano revelam atitudes de líderes, que se destacam entre funcionários, alunos e demais membros da comunidade.

Conviver em harmonia com outros líderes exige um esforço redobrado do gestor que se propõe a ser democrático, devendo compreender que não é o único detentor das decisões, mas uma parte do processo. Isso implica ter disposição para ouvir, reconhecer a competência dos outros, manifestar concordância, horizontalizar a cadeia de comando e fazer concessões em prol do interesse coletivo. Essa tarefa constitui o maior desafio e dificuldade do líder, pois envolve uma mudança de postura e, para alguns gestores, nem sempre é fácil renunciar ao poder decisório.

Estudos de Ball apontam que, apesar de o diretor ser o principal centro de liderança, suas possibilidades de atuação acontecem “dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares” (BALL, 1989, p. 92).

O autor considera insuficiente analisar o trabalho da direção levando em conta apenas a definição formal de suas atribuições e deveres, sendo necessário atentar para fatores contextuais que limitam, condicionam ou afetam de diversas maneiras o desempenho da função, muitas vezes relacionados a processos conflituosos.

Ao examinar os contextos sociais em que as atitudes de liderança se manifestam, Ball (1989) afirma que elas dependem das micropolíticas que são estabelecidas e das relações de poder existentes, as quais ocorrem de maneira velada na maioria das vezes, devendo ser analisadas à luz dessas micropolíticas.

Ball chama de estilos de liderança o jeito como o diretor vai lidar com a resolução dos conflitos advindos das relações políticas existentes na escola. É um modo individual de aplicação da autoridade, mas igualmente se constitui em ações

conjuntas, dependentes do contexto e que não se desenvolvem sozinhas, havendo elementos comuns entre elas: “[...] raramente los estilos se desarrollan em un vacío social; son al mismo tempo el vehículo de la acción conjunta de la escuela y um produto de ella” (BALL, 1989, p. 97).

Entendendo a opção por um ou outro estilo como algo dinâmico, conclui-se que as atuações nem sempre são as mesmas, podendo depender de fatores externos para se expressarem: “Las variaciones o cambios em las situaciones a lo largo del tempo em el entorno institucional pueden dar origen a reelaboraciones de estilo; las actuaciones pueden ser adaptadas a diferentes públicos” (BALL, 1989, p. 97).

De modo análogo, em pesquisa sobre os perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar, Polon acrescenta que “há distintos perfis de liderança e estas distinções se fazem por processos de combinação e recombinação de prioridades”. (POLON, 2011, p. 16).

Em vista disso, a pesquisadora destaca que esses estilos dependem de vários fatores para se erigirem, como:

a) as qualidades pessoais e profissionais dos diretores e membros da equipe; b) as pressões exercidas pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, a saber, aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humanorrelacionais; c) as condições materiais da escola e o nível socioeconômico do público atendido; d) o tipo de rede de ensino em que se inserem, pela fato dessas redes serem em grande parte determinantes de valores, códigos próprios e condições de trabalho; e) pela cultura institucional estabelecida. (Polon, 2011, p.16).

Dessa forma, o gestor vai se utilizar de estilos diversificados de ação, adequando-os às necessidades impostas pelas variadas situações que surgirem no dia a dia e que precisarem ser equacionadas, não sendo fixos e imutáveis (Ball, 1989, p. 95), o que remete a Dubar (2005) e à concepção de identidade como algo em movimento.

Assim, como padrão de comportamento, as diferentes maneiras de exercer a liderança não são totalmente rígidas, pois é necessária uma flexibilidade nas formas de atuação, a depender do grupo com o qual os gestores trabalham, levando muitos diretores a alternarem entre um e outro gênero ou a adotarem uma combinação de estilos, que também vão ser elaborados ou refinados de acordo com cada conjuntura específica e em consonância com os traços presentes nas identidades oficiais a eles atribuídas.

1.5 Identidades oficiais: o que é pressuposto ao diretor?

É consenso que o processo de construção das identidades reúne um somatório de fatores que irá influenciar a forma de pensar e agir do indivíduo. No tocante ao diretor de escola, esse conjunto de elementos inclui os anseios dele próprio com relação ao seu trabalho, a reflexão que faz sobre a sua prática, o seu percurso de formação e a sua vivência no cotidiano da escola.

Entretanto, apesar de o diretor executar suas funções dentro do ambiente escolar na maior parte do tempo, suas relações profissionais não se circunscrevem apenas a esse universo, abrangendo outros espaços corporativos que o levam a interagir com supervisores, secretários e diretores de departamentos do órgão administrativo ao qual deve prestar contas.

Essas relações, permeadas por sentimentos de pertença, conduzem a uma atribuição de papéis por parte dos superiores hierárquicos, de forma implícita ou explícita, influenciando a formação da identidade do diretor e a sua compreensão sobre a posição que ocupa no sistema de ensino, já que muitas de suas ações serão guiadas pelos preceitos contidos nessa cultura instituída.

Sobre o assunto, Silva destaca como intervenientes nesse processo, além das interações existentes no local de trabalho, “as identidades oficiais, que são construídas pelo poder político, econômico e histórico, e consubstanciadas pelos documentos oficiais” (SILVA, 2011, p. 214), ressaltando que uma cultura hierárquica e burocrática contribui para a construção de uma identidade na qual o diretor de escola é o centro das decisões e do poder, e uma cultura menos centralizadora vai permitir a edificação de uma identidade na qual são abertos espaços para a participação, negociação e corresponsabilidade.

Apesar de serem vislumbradas mudanças no modo de se conceber o diretor de escola, o que se observa corriqueiramente é a representação desse profissional como aquele que decide e detém o poder, prevalecendo a força da tradição na visão que se tem a respeito da pessoa que ocupa esse cargo.

Em consequência da aura de autoridade que ainda permeia a prática da gestão, muitos diretores acabam interiorizando uma postura de centralização e autoritarismo na tomada das decisões concernentes ao dia a dia da escola, revelando os traços de uma cultura que lhe concede a última palavra.

Esse entendimento é reforçado pelo posicionamento das instâncias superiores, que favorece a consolidação de concepções profundamente arraigadas, incentivando os gestores a se tornarem refratários a mudanças, pois o seu lugar dentro da escola já está posto: o de chefe.

Nesse contexto, a identidade atribuída pelo outro e internalizada para si produz efeitos na convivência diária e nas práticas dentro da escola, refletindo também na configuração da identidade desse profissional.

Ao discutir a questão da cultura organizacional, Silva (2011) destaca a importância da dinâmica peculiar das organizações escolares, as quais podem, por meio das práticas de seus membros, contribuir para o estabelecimento do que é legítimo ou não, permitindo mudanças ou estimulando a perpetuação da situação existente.

Dependendo do grau de autonomia e da maneira como as relações ocorrem em seu interior, a escola pode reforçar as identidades oficiais outorgadas pelas políticas educacionais ou, por outro lado, colaborar para a superação da perspectiva racional-burocrática nas quais essas identidades se assentam e que, por consequência, reforçam a imagem do diretor como mandatário do Estado, rigoroso e centralizador das decisões.

Cabe a esse profissional formular uma interpretação subjetiva acerca da forma identitária que lhe é pressuposta tradicionalmente, reconhecida nos discursos oficiais e no conjunto de documentos que expressam aquilo que dele é esperado.

Como resultado desse exercício de reflexão, poderá assimilar a ideia de detentor do poder e onisciente nas decisões, incorporando uma concepção autoritária no seu cotidiano, ainda que inconscientemente, tornando-se avesso ao diálogo, embora, muitas vezes, tente mascarar essa atuação pautada no autoritarismo, revestindo-a com uma roupagem de democracia.

Por outro lado, também é possível que adote uma postura menos pragmática, distanciando-se dos padrões fixados no imaginário coletivo, passando a reconhecer como positivo o compartilhamento do poder decisório, concedendo uma maior autonomia àqueles que o auxiliam, incentivando a formação de colegiados e a participação dos seus membros nas discussões sobre questões envolvendo o ensino, valorizando e respeitando as deliberações desses órgãos.

Partindo do princípio de que a atuação profissional se baseia naquilo que o indivíduo acredita, o conhecimento a respeito dos conceitos de gestão democrática pode despertar uma conscientização do diretor, auxiliando-o a aprimorar sua maneira de realizar os trabalhos inerentes à função que desempenha.

Essa possível transformação depende da forma como ele vai entender as inovações e de como irá transmiti-las a seu grupo, podendo demonstrar uma resistência às mudanças ou reconhecê-las como positivas, passando a conscientizar a comunidade sobre a importância de todos participarem das decisões.

Dessa forma, a identidade auto definida pelos diretores de escola pode se constituir em uma identidade construída com base na continuidade, cerceada pelas regulações dos discursos oficiais, quando são internalizadas condutas pré-concebidas que dificultam as adequações necessárias aos avanços sociais, ou em uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005), reconstruída a partir de propostas inovadoras que a tornam um fator de motivação e de aprimoramento, requerendo do gestor uma reformulação de conceitos considerados anacrônicos.

Portanto, nem sempre os valores extrínsecos ao sujeito, com os quais ele é compelido a se identificar, estão de acordo com os seus desejos, havendo situações em que a identidade outorgada não é aquela reconhecida e introjetada como correta.

Ciampa (1989) denomina de identidades pressupostas esses paradigmas atribuídos e direcionados ao indivíduo. São formas identitárias externas que acabam definindo o que é esperado desses sujeitos, perpetuando uma ideia de diretor como sendo a autoridade administrativa suprema.

De acordo com Lefone (2018), a relação com a administração remete à tradição e à cultura instituída em torno dessa figura, fato que pode ser comprovado pelo tipo de escolarização antes requerida para o ingresso no cargo, circunstância que perdurou por um longo intervalo de tempo:

No sentido mais amplo, mas sem deixar a profundidade necessária de lado, o cargo/função de Diretor de Escola está ligado à Administração. A própria formação que se exigia para o provimento de cargo – Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, que hoje é a Licenciatura em Pedagogia –, revela esta relação com a Administração (Lefone, 2018, p. 37).

Essa identidade pressuposta para o diretor reveste-se de cunho essencialmente burocrático:

[...] arraigada ao escopo simplista de que a figura do Diretor é capaz de, por meio de procedimentos e técnicas racionais, colocar tudo em uma ordem, que

poderíamos denominar de absurdamente ineficaz e reducionista da ação humana, aquela que de fato constitui-se no cotidiano escolar (Lefone, 2018, p. 37).

A ideia do diretor como detentor de um comando quase absoluto ainda aparece no imaginário da comunidade escolar e na visão das instâncias superiores, que comumente lhe outorgam identidades oficiais com essas características, a despeito das mudanças e inovações trazidas pelas propostas de gestão democrática, fortalecendo a rotulagem de centralizador das funções e acabando por reservar ao diretor “diversas atribuições de cunho tarefeiro, o que dificulta sua ação pedagógica” (Lefone, 2018, p. 38).

Em artigo sobre a construção da identidade do diretor de escola à luz do discurso oficial e de sua prática, Silva (2011) observou que as mudanças advindas de uma concepção mais democrática, preconizadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, não foram suficientes para que houvesse uma ruptura com as identidades vinculadas ao modelo racional/burocrático, atribuindo essa situação à prevalência de uma cultura centralizadora que continua arraigada nas instituições do Brasil, dificultando a democratização dos espaços decisórios:

A incorporação de uma cultura participativa e democrática vai além dos discursos e do estabelecimento da mesma em leis e decretos, depende de uma série de condicionantes que têm início em uma atitude que estimule as escolas à autonomia, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto de diretores e professores. É necessário que a participação de pais e alunos seja considerada legítima, fato raramente aceito, como mostram diferentes estudos sobre a questão (SILVA, 2011, p. 226).

Nessa perspectiva, urge olhar o diretor como profissional e como sujeito, visualizando as influências de caráter histórico-social a que se submete, pois as reformas educacionais lhe conferem um papel de destaque nos meios educativos, razão pela qual a escolha por esse cargo ou função ainda é valorizada.

Sobre a dinâmica de construção e reconstrução de posições a partir das experiências vividas, cabe recorrer à analogia feita por Bauman (2005), que compara a formação da identidade a um quebra-cabeça, cujas peças (conexões com os outros) se encaixam para formar uma imagem compreensível e um todo significativo.

Em determinado momento do percurso, pode haver mudanças nas peças e nos encaixes, gerando outra situação também provisória, uma vez que, ainda que sejam substituídas, sempre existirão peças a serem mudadas.

Portanto, entendendo a identidade como um processo de construção particular do sujeito historicamente situado, pode-se inferir que é a partir dos vínculos, discursos

e práticas (peças do quebra-cabeças) vivenciados, que serão construídos papéis e assumidas posições não permanentes, mas em constante mobilidade, tendo como pano de fundo os contextos de vida das pessoas.

1.6 O contexto histórico e social na construção da identidade profissional

Ainda que discutam o assunto sob diferentes perspectivas, Dubar (2005) e Ciampa (1989; 2007) concordam que os aspectos históricos e sociais exercem uma influência marcante na composição da identidade do indivíduo.

Sobre a importância desse elemento no processo de produção das identidades, Ciampa (1989) afirma que é “do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de identidade” (CIAMPA, 1989, p. 72).

O autor destaca que a identidade, como construção social, é suscetível ao modo como a sociedade se configura e, por isso, todo e qualquer estudo que envolva essa questão deve levar em conta as condições históricas nas quais as identidades foram produzidas.

Partindo dessa perspectiva e direcionando tais reflexões especificamente ao ambiente escolar, é pertinente destacar que as demandas e exigências advindas das transformações no panorama histórico e social podem interferir em maior ou menor grau no cenário educativo, na instituição e, conseqüentemente, nas identidades dos sujeitos que dela fazem parte.

As mudanças ocorridas no contexto histórico se manifestam na identidade que o indivíduo atribui a si e na identidade conferida pelo outro, influenciando as relações de convivência e inspirando comportamentos dentro dos grupos com os quais interage, especialmente no campo profissional.

Dubar (2005) e Ciampa (1987) realçam a importância social e cultural do trabalho e o compreendem como um componente crucial na conformação identitária, tal qual o momento histórico vivido e o papel desempenhado por terceiros nessa construção.

Nas palavras de Ciampa, “o trabalho é o dar-se do homem, que assim transforma suas condições de existência, ao mesmo tempo em que seu desejo é transformado” (CIAMPA, 1987, p. 201).

No mundo atual, a trajetória no trabalho tem uma representatividade que transcende os aspectos puramente econômicos, possuindo outros significados que faz dele um instrumento de realização pessoal e uma oportunidade ímpar para a interação social, na medida em que propicia aproximações entre os sujeitos e promove a conjugação de esforços na busca por objetivos e valores comuns.

O ato de perceber-se como parte de um grupo, por meio do reconhecimento de semelhanças com os pares, acaba gerando uma sensação de pertencimento, refletindo nas estratégias de elaboração das formas identitárias, além de afetar a maneira como o sujeito vai se enxergar em sua profissão, influenciando também a constituição da identidade da própria instituição.

Pelo contato entre os sujeitos, serão produzidos sentidos e internalizados significados, num processo de aceitação ou de recusa, de construção e reconstrução, no qual cada indivíduo imprime o seu estilo particular. Assim, a forma como o diretor vai encarar e lidar com as mazelas diárias determina as características de sua maneira de atuar, dando contornos àquilo que Dubar denomina de “papéis” e Ciampa, de “personagens”.

O cotidiano de trabalho de um diretor escolar é marcado pelo contato com pessoas que fazem parte do seu círculo social, pelas relações com instâncias hierarquicamente superiores e por referências externas, compondo um cenário complexo, pontuado por intersubjetividades, mobilizando ações e possibilitando condições para que o processo de elaboração e reelaboração identitária aconteça.

Sobre o assunto e acolhendo esse ponto de vista, Piolli enfatiza a relevância do trabalho nos processos de identificação pessoal e na vida social, destacando “a sua importância no processo de constituição da imagem de si e da identificação pelos outros, uma vez que está carregado de um conteúdo simbólico” (PIOLLI, 2010, p.5).

No caso dos diretores de escola, as relações profissionais irão repercutir decisivamente na tomada de decisões, no entendimento do seu papel, no comportamento demonstrado diante de conflitos, enfim, na sua atuação como um todo, percebendo-se que em função da identidade estabelecida pelos órgãos oficiais, fruto dos interesses predominantes em cada período histórico, a ideia de centralização continua presente.

Nesse contexto de desafios, o diretor vai tecendo sua história de vida e desenvolvendo maneiras de realizar o seu trabalho e interpretar o papel que desempenha, construindo sua identidade e elegendo estilos de liderança (BALL, 1989) aos quais recorrerá no dia a dia, trilhando um caminho constituído de várias etapas consecutivas, mas não lineares, em que as identidades vão sendo delineadas, reafirmadas, modificadas, em um movimento dinâmico de estruturação e desestruturação (DUBAR, 2005).

Piolli (2010) aponta que, na hierarquia do sistema educacional, essa categoria profissional ocupa uma função “privilegiada” em relação aos demais trabalhadores da escola, tornando a análise de suas transformações identitárias um desafio ainda mais complexo. Apesar da pretensa posição estabelecida pelo imaginário social, de detentor do poder máximo dentro de uma unidade de ensino, os diretores, segundo Piolli (2010), não se encontram imunes às pressões e ao confronto de suas expectativas de autorrealização com os ditames dessa organização de trabalho.

Diferentemente das demais funções, nas quais a troca de experiências com os colegas é facilitada pelo convívio diário, ocorrendo com certa naturalidade, o diretor acaba se sentindo solitário no desempenho de seu trabalho. Além disso, ele pode sentir o encargo conferido àqueles que desempenham um papel de liderança pouco contestada, corroborado pelo imaginário popular e legitimado pelas instâncias superiores.

Por conseguinte, é possível que ele sofra a influência de hábitos já cristalizados, resquícios de uma cultura centralizadora que o vê como o “todo-poderoso” e que acaba interferindo na construção e no reconhecimento do seu papel, ressaltando-se, porém, que o diretor pode ou não se identificar com o que lhe foi atribuído, aceitando ou recusando tais identidades pressupostas.

Nesse contexto, torna-se pertinente questionar como o diretor se via e como se vê atualmente, se houve modificação dessa visão e qual a natureza das mudanças porventura ocorridas, suscitando indagações sobre como a concepção de diretor foi sendo delineada ao longo do tempo e quais aspectos influenciaram esse desenvolvimento, sendo também instigante verificar em que medida essas maneiras de se ver e de ser visto interferem em sua conduta.

Pesquisas dessa natureza despertam reflexões a respeito da importância de uma análise mais aprofundada sobre como ocorre a formação da identidade do diretor no ambiente escolar e como a escola é percebida por esse sujeito que nela participa ativamente na tomada de decisões, cuja atuação pode tanto possibilitar quanto limitar avanços na instauração de um clima organizacional harmônico e democrático.

Para a compreensão da construção identitária dos diretores de escola, considera-se relevante efetuar primeiramente uma síntese do histórico da presença dessa figura ao longo do percurso da história da educação no Brasil, assunto que será abordado no capítulo seguinte.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO DIRETOR DE ESCOLA

Levando em conta que a função da história é fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma (BORGES, 1993), conclui-se que o exame do histórico do cargo do diretor de escola é um subsídio importante para tentar entender como ocorreu a inserção desse profissional do magistério na organização do ensino e a evolução do seu papel ao longo do tempo, partindo do princípio de que os indivíduos e a sociedade estão em constante transformação, circunstância que também se aplica dentro do ambiente educacional.

Ademais, este estudo pode colaborar para a compreensão do modo como transcorreu a sua constituição identitária, particularmente no município de Rio Claro, sem deixar de analisar, ainda que com menor profundidade, a presença desse ator na história da educação no Brasil e no estado de São Paulo, onde foram instituídos os grupos escolares, nos quais o cargo de diretor se consolidou em definitivo, tornando possível que fosse construído um perfil identitário específico desse profissional.

A importância da análise do cargo de diretor de escola no ensino paulista decorre do fato de ser a unidade federativa em que é localizado o município de Rio Claro, existindo uma aproximação natural entre ambos os sistemas de ensino, o municipal e o estadual, por razões geográficas, por questões legais e estruturais que demandam uma inter-relação constante ou em virtude de uma opção do município, que voluntariamente reproduz as boas práticas observadas na rede estadual.

Nesse percurso, procurou-se identificar quem era o diretor, quais características eram requeridas desse indivíduo, as atribuições que lhe foram outorgadas e as expectativas acerca de sua atuação e do resultado de seu trabalho, iniciando pela organização escolar no período colonial, passando pela estruturação do ensino na época do Império, alcançando a fase da Proclamação da República, marcada pela criação dos grupos escolares no estado de São Paulo, e avançando até o final do século XX, quando ganhou força a proposta de uma gestão escolar mais democrática e participativa, que ainda continua presente nas recentes políticas educacionais.

Em seguida, partindo do pressuposto de que “conhecer a origem e a história de um cargo pode contribuir para entendê-lo melhor” (SANTOS, 2002, p. 63), os

estudos direcionaram-se ao sistema de ensino de Rio Claro, focando na história da educação do município e da Rede Municipal, no surgimento do cargo de diretor de escola municipal e nos aspectos que influenciaram sua formação identitária.

Apesar de haver um capítulo específico tratando da análise das entrevistas concedidas pelos diretores de escola, alguns fragmentos de seus relatos serão antecipados nesta etapa, no intuito de melhor ilustrar como ocorreu essa construção.

2.1 A trajetória do diretor de escola do período jesuíta ao surgimento dos grupos escolares

As primeiras concepções de ensino organizado no Brasil datam da época colonial, com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, que foram os precursores de uma sistematização da atividade educacional nas colônias portuguesas, propagando um modelo de escola ligado à Igreja, com a institucionalização da pedagogia baseada no método de estudo denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, traduzido como Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido como *ratio studiorum*.

Esse compêndio apresentava uma série de regras que normatizavam as atividades desenvolvidas nos colégios jesuítas, tendo sido elaborado em razão da expansão das escolas sob responsabilidade dessa ordem religiosa, no intuito de uniformizar o método pedagógico aplicado e adotar um padrão para a estrutura administrativa dos núcleos de ensino instalados nas mais diferentes localidades.

De acordo com França (1952), a figura central desses colégios era o reitor, distribuindo os ofícios, convocando e dirigindo as reuniões dos professores, presidindo solenidades, neles exercendo a autoridade mais alta, subordinando-se ao provincial dentro da província e, fora dela, ao superior geral, autoridade máxima da congregação, por quem era nomeado.

As atividades do reitor foram disciplinadas no *ratio studiorum* mediante a instituição de 24 regras, as quais determinavam que a ele cabia distribuir as tarefas dos professores, visitar as aulas e aferir se estavam produzindo resultados satisfatórios, acompanhar o controle de acesso aos livros da biblioteca, atuar para que os professores permanecessem motivados, instruir-se com o provincial, seguir suas orientações e lhe prestar contas regularmente. Por intermédio de uma análise focada nessas normas, Correia conclui que “a atuação gestora desse ator apresenta muitas

semelhanças com as funções exercidas pelos gestores/diretores escolares da atualidade” (CORREIA, 2018, p. 56).

Assim, vislumbram-se na pessoa do reitor de colégios jesuítas as primeiras reminiscências ao profissional que, estando presente no ambiente escolar, era responsável pelo bom andamento dos trabalhos desenvolvidos nas instituições de ensino do Brasil, inserindo-se numa posição que contemporaneamente é ocupada pelos diretores de escola, respeitadas as diferenças contextuais existentes. Como a Companhia de Jesus se baseava numa estruturação militar, os seus componentes se submetiam a uma rígida hierarquia, em que imperava um regime disciplinar rigoroso.

Com base nesses postulados, infere-se que o reitor possuía uma formação religiosa austera e muita devoção ao trabalho e aos estudos. Na condição de representante da igreja e autoridade máxima dentro dos colégios, deveria zelar pelo cumprimento das normas expressas no *ratio* e adotar uma postura que o habilitasse a reivindicar de seus comandados uma grande dedicação aos objetivos da Ordem.

Aplicando a classificação identitária proposta por Dubar (2005) ao reitor, é razoável supor que o seu perfil se aproximava da identidade de responsável pela promoção interna, pois era construída dentro da corporação por um indivíduo que se destacava entre os seus pares, com uma visão da entidade como um todo e um engajamento pleno em prol do seu sucesso.

Avançando no tempo e chegando à época em que foi proclamada a Independência do Brasil, vivenciava-se uma situação em que não havia um ensino público estruturado capaz de atender as necessidades da população, o que acarretou a ocupação desse espaço pela iniciativa privada, contando com o apoio e o estímulo do Governo, a fim de suprir suas próprias deficiências nessa área de atuação. Seguindo essa lógica, foi publicado o Decreto de 30 de junho de 1821 (BRASIL, 1889a), possibilitando a qualquer cidadão o exercício do ensino e a abertura de escolas de primeiras letras, independentemente de exame ou licença.

Naquele período, um exemplo do ensino particular organizado é encontrado na Carta Régia de 14 de setembro de 1820, aprovando um colégio de educação estabelecido na Vila do Recife, em Pernambuco:

Tendo-me representado Antonio Jacintho Xavier Cabral, que elle formara nessa Villa do Recife o importante estabelecimento de um collegio de educação, para nelle instruir a mocidade, provendo-o de bons mestres de

primeiras letras, das linguas ingleza e franceza, de arithmetica, geometria, desenho civil e militar, [...] Hei por bem approvar o collegio de educação que elle tem estabelecimento nessa villa (BRASIL, 1889b, v. 1, p. 85).

De acordo com essa autorização, haveria vários professores reunidos em uma mesma unidade de ensino, para transmitir lições de alfabetização, idiomas, matemática e desenho, desenvolvendo-se um empreendimento legalizado pela Corte, dedicado especificamente à prática da docência.

A direção dessa entidade era exercida por Antonio Jacintho Xavier Cabral, biografado como “**Director do Collegio** d'Educação denominado de Sancto Antônio do Recife, capital da província de Pernambuco, e ahi professor de desenho” (BLAKE, 1883, p. 157, grifo nosso), e como “um habilissimo pintor, **director e lente de desenho do collegio** Santo Antonio do Recife até o anno de 1822, em que partiu para Portugal” (SILVA, 1858, v. 1, p. 191, grifo nosso).

Uma curiosidade a respeito do diretor Antonio Jacintho Xavier Cabral refere-se ao fato de que pouco tempo depois de oficializar a abertura do colégio em Recife, retornou a Portugal e em seguida mudou-se para Roma, onde chegou em junho de 1823, tornando-se um negociante de arte (DEGORTES, 2018) e expressando uma nuance de identidade que Dubar (2005) categorizaria como autônoma e incerta, pois não estabeleceu vínculos duradouros em sua passagem pelo Brasil, demonstrando uma grande mobilidade profissional e a falta de consciência de pertencimento, concentrando-se no seu projeto de vida particular.

As aludidas biografias de Antonio Jacintho ilustram que nos colégios particulares de primeiras letras já era utilizada a palavra “diretor” para designar o indivíduo que administrava estabelecimentos de ensino, organizando os recursos humanos e materiais destinados ao ofício do magistério. Portanto, o diretor era um empreendedor, o proprietário da instituição, com elevado poder decisório e nessa condição podia exercer o controle da maneira que lhe aprouvesse, possibilitando que se configurasse uma identidade com traços autoritários, característica que, em certa medida, ainda permanece presente no imaginário coletivo.

Esse vocábulo também aparece na Decisão de Governo nº 9, de 17 de janeiro de 1826 (BRASIL, 1881), que dispõe sobre a remessa, aos diretores das escolas de ensino mútuo, dos exemplares do paradigma dos registros necessários à manutenção dessas instituições:

DECISÕES DO GOVERNO

N. 9. GUERRA. Em 17 de janeiro de 1826

Remette aos **directores das escolas** de ensino mutuo os exemplares do paradigma dos registros necessários á manutenção das mesmas escolas.

Remetto a Vms. os exemplares juntos do paradigma dos registros necessários á manutenção das escolas elementares do ensino mutuo, afim de que os façam pôr em execução nas escolas do dito ensino, tanto nesta corte como nas províncias, em que semelhantes escolas se acham estabelecidas, distribuindo-os pelos respectivos professores. (BRASIL, 1881, p. 6, grifo nosso).

O ato normativo supracitado traz uma informação interessante quanto à existência de um manual definindo a uniformização dos registros de atividades a serem observados e revelando uma preocupação com as questões de natureza administrativa, relativas ao acompanhamento e controle do desenvolvimento da instrução. Outro dado relevante refere-se à sinalização de que, mesmo numa época na qual predominava o modelo de cadeiras isoladas, existiam locais que aglutinavam várias salas de aula, necessitando de uma pessoa que organizasse esse tipo de instituição, conhecida como colégio, em paralelo aos recintos intitulados de escola.

A distinção semântica entre escola e colégio foi abordada no Aviso nº 13, de 18 de janeiro de 1862, objetivando esclarecer a idade mínima exigida daqueles que pretendessem abrir escola e dos que fossem exercer o cargo de diretor de um estabelecimento de instrução:

[...] **deve-se entender por escola**, seja qual for o nome que se lhe dê, qualquer estabelecimento de primeiras letras, ou de uma ou mais matérias de instrução primária e secundária, **em que haja somente alunos externos e um só professor, que seja ao mesmo tempo o chefe da casa**; em tais circunstâncias deverá ter este a idade de 21 anos [...]. E do mesmo modo **deve-se entender que é colégio o estabelecimento em que, havendo somente alunos externos, o pessoal do ensino consta de um diretor coadjuvado por professores da instrução primária ou secundária**, ou juntamente de ambas. Em todos estes casos é exigível a idade de 25 anos [...] (BRASIL, 1862, p. 15-16, grifo nosso).

Em linhas gerais, ficou decidido que a escola seria o recinto educacional composto por um único professor que lecionasse para alunos em regime de externato, ao passo que, entre os entes classificados como colégio, incluía-se a instituição na qual houvesse um diretor e um grupo de professores ministrando várias disciplinas.

Versando também a respeito dessa diferenciação, a Decisão Imperial nº 570, de 7 de dezembro de 1875 (BRASIL, 1876), esclareceu que não estavam sujeitos ao imposto de indústrias e profissões aqueles que ensinavam nas casas dos respectivos alunos, em suas próprias escolas ou em colégios sob a direção de outrem, sujeitando-se a esse tributo somente os diretores de colégios propriamente ditos, ficando

estabelecida uma distinção entre os professores e os indivíduos que congregavam esses profissionais dentro de uma instituição dedicada à disseminação do conhecimento, organizando, coordenando e administrando a entidade sob seu comando.

Portanto, na época imperial, os diretores escolares estavam presentes nos institutos particulares chamados de colégios, locais em que as aulas eram ministradas não por um único professor, mas por uma equipe que constituía o seu corpo docente.

Além das incumbências internas, há registro de que se encarregavam de tarefas que suplantavam a circunscrição de seus colégios, conforme Decisão nº 38, de 17 de março de 1827, pela qual os professores deveriam encaminhar semestralmente uma conta circunstanciada do estado de suas escolas, para os diretores das escolas de ensino mútuo da Corte:

Illm. e Exm. Sr.- Resolvendo Sua Magestade o Imperador, que os professores das escolas de ensino mutuo, mandadas estabelecer nas diferentes províncias do Imperio remetam de seis em seis mezes **aos Directores das escolas do ensino mutuo da Côrte** uma conta circunstanciada, em que declarem o numero de discipulos, sua applicação e aproveitamento, com as observações sobre a maneira de melhorar e adiantar tão uteis escolas sob pena de serem suspensos os professores que faltarem a dar semelhante conta (BRASIL, 1878a, p. 33, grifo nosso).

Inferre-se que o Governo pretendia reunir informações detalhadas acerca dos estudantes que frequentavam aulas, demonstrando interesse nas sugestões dos docentes a respeito de ações que pudessem elevar a qualidade do ensino, dando oportunidade para que expusessem suas práticas e manifestassem seus pensamentos.

Numa indicação de afinidade e subordinação ao Governo, atuando como prepostos, os diretores de escola foram designados como destinatários das contas circunstanciadas procedentes de todas as províncias do Reino, pressupondo-se que deveriam promover a coleta e tabulação desse material, a fim de auxiliar a tomada de decisões num momento em que o Parlamento discutia medidas em favor da disseminação da instrução pública, tanto que, meses depois, entrou em vigor um ato legal particularmente representativo, carregado de uma aura simbólica que o eternizou na história da educação, por servir de referência à comemoração do Dia do Professor.

Assim, em 15 de outubro de 1827, foi assinada a primeira lei regulamentando o ensino básico (BRASIL, 1878b), conhecido como primeiras letras. Entre outras

disposições, essa norma determinou a criação de escolas em todas as localidades mais populosas do Império, tendo sido elaborado um regimento metuculoso, em que não foi feita nenhuma alusão ao profissional encarregado de administrar unidades de ensino, evidenciando que o padrão de escola pública que se pretendia criar era aquele mais comedido, de classes isoladas, não sendo cogitada a propagação de colégios maiores, com diretores e corpos docentes bem estruturados, em razão das dificuldades práticas e financeiras enfrentadas.

Naquela época, vigorava a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824 (BRASIL, 1824) e caracterizada por uma concentração de poder no governo central, concedendo pouca liberdade para que questões relevantes fossem tratadas localmente. Na década seguinte, foi assinado o Ato Adicional expresso na Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1866), que promoveu alterações na Constituição Imperial, representando um movimento de descentralização política e administrativa, criando as assembleias legislativas das províncias e incluindo entre as suas competências a atribuição de legislar sobre instrução pública.

Com base nessa permissão, foi assinado o Decreto Imperial de 15 de março de 1836 (BRASIL, 1861), versando sobre o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Corte e Município, aplicado dentro do Município Neutro do Rio de Janeiro, prescrevendo que seria nomeado um diretor responsável pela fiscalização e inspeção das escolas de primeiras letras, cabendo-lhe fazer com que fossem observadas as providências e determinações do Governo.

Esses profissionais tinham sob sua tutela várias escolas, não podendo permanecer em uma única unidade de ensino, circunstância que dificultava a criação de sentimentos de pertença e a formação de um perfil identitário dependente desse tipo de vínculo. As atribuições a eles confiadas eram uma combinação daquilo que hoje é executado pelos diretores de escola e por supervisores de ensino.

Uma função similar foi idealizada em Minas Gerais pela Lei nº 13, de 28 de março de 1835 (MINAS GERAIS, 1846), disciplinando a instrução primária naquela Província e estipulando que em cada comarca seria nomeado ao menos um delegado, a quem competia designar visitadores das escolas, suspender professores, indicar substitutos e fazer observar as normas do Governo.

Na Província de São Paulo, foi assinada a Lei nº 34, em 16 de março de 1846 (SÃO PAULO (PROVÍNCIA), 1846b), organizando a instrução primária paulista, estabelecendo que a inspeção das escolas e o exame dos alunos seriam feitos por uma comissão local composta por três cidadãos, que inspecionariam as escolas públicas e particulares com visitas mensais.

Não obstante terem sido utilizadas terminologias distintas e a despeito de se reportarem a uma pessoa ou a um órgão colegiado, o ponto comum entre essas normatizações consiste na forma como foram concebidos os serviços de inspeção das aulas após a descentralização legislativa, mantendo-se um padrão pelo qual essas tarefas eram realizadas por pessoas distanciadas do cotidiano escolar, sem vínculo de pertencimento com a instituição, cabendo ao professor acumular os encargos pedagógicos e burocráticos de sua escola.

Esse modelo de regulamentação propagou-se pelas demais províncias, atestando que a figura do diretor de escola não estava prevista no arcabouço do ensino público elementar implementado logo após o Ato Adicional de 1834, o qual estimulou as assembleias provinciais a empreenderem esforços visando à melhoria do ensino oferecido em seus territórios, de tal sorte que suas ações transcenderam os limites do ciclo primário, avançando para a graduação seguinte, as escolas secundárias.

No Rio Grande do Norte, a Lei nº 30, de 30 de março de 1835, aprovou os estatutos para servir de regulamento ao ateneu da capital, que seria administrado por uma equipe chefiada por um diretor (RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 16). A esse primeiro estabelecimento de ensino secundário oficializado depois do Ato Institucional, seguiram-se outros por todas as regiões do Império, predominando uma organização escolar com um diretor à sua frente.

Na Bahia, o Liceu foi criado em 23 de março de 1836, consignando-se que teria um diretor e um secretário nomeados pelo governo, escolhidos entre os seus professores (MOACYR, 1939, p. 67). A sua abertura tinha por objetivo concentrar as aulas em um único lugar, reunindo alunos que outrora recebiam as lições de preceptores distanciados geograficamente (DICK, 2019), com pouco contato entre si, dificultando a elaboração de um currículo padrão, a troca de experiências entre os mestres, a uniformização do conteúdo a ser ensinado e do método de ensino aplicado.

Essa concentração das aulas em um mesmo prédio facilitaria a sistematização das lições, possibilitando o acompanhamento e o controle dos eventos relacionados à instrução pública secundária. Num ambiente que agregava vários professores e devido ao crescimento do volume de tarefas burocráticas, tornou-se necessária a alocação de uma pessoa que se dedicasse exclusivamente aos assuntos extraclasse.

O **Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro** foi fundado como escola secundária no Município da Corte, inspirado nos estatutos dos liceus franceses, com a proposta de servir de modelo às demais instituições de ensino público e particular do Império: “concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o ‘padrão’ a ser seguido pelos congêneres em todo o país” (VECHIA, 2010, p. 83). O seu quadro administrativo era composto por um reitor, um síndico ou vice-reitor e um tesoureiro, cabendo ao reitor dirigir e administrar o colégio e responder por uma lista de atribuições que incluía a contratação e suspensão de funcionários, a verificação do cumprimento das determinações superiores, o acompanhamento das atividades pedagógicas e dos relatórios sobre alunos (BRASIL, 1839), desempenhando o ofício de um profissional com tarefas equivalentes àquelas do diretor de escola atual.

Dentro dos limites da **Província de São Paulo**, foram criados dois liceus em 1846, nas cidades de Taubaté e Curitiba (SÃO PAULO (PROVÍNCIA), 1846a), salientando-se que somente em 1853 o Paraná foi desmembrado da província paulista. O regulamento desses colégios foi introduzido pela Lei nº 29, de 16 de março de 1847 (SÃO PAULO (PROVÍNCIA), 1847), prevendo um diretor, quatro professores e um porteiro em seu corpo funcional. A nomeação do diretor era prerrogativa do Governo, tendo entre suas atribuições o dever de zelar sobre todas as questões concernentes ao liceu, impor a observância dos estatutos, inspecionar a conduta dos professores, adverti-los, dar conhecimento de suas faltas, atestar a frequência dos empregados e repreender os alunos.

A identidade pressuposta atribuída a esse profissional era a de um guardião da ordem e de representante do Estado, responsável pelo bom funcionamento da escola, pondo em prática as regras estabelecidas pelas instâncias superiores, cumprindo e fazendo cumprir tais determinações.

Como visto, no ano de 1846, logo após a publicação da Lei nº 33 que autorizou a criação dos liceus, foi assinada a Lei nº 34, organizando a instrução primária paulista. Comparando o conteúdo de ambas as leis provinciais, evidencia-se que o ensino primário seria acompanhado a distância, pautando-se por um arranjo mais singelo, ao passo que o ensino secundário seguiria outro modelo, com a presença permanente de um dirigente no interior de suas unidades, encarregado de sua administração.

Seco, Ananias e Fonseca destacam que a amplitude das obrigações dos diretores deve ser analisada no contexto do incipiente nascimento do ensino secundário, que pretendia juntar às matérias das aulas avulsas uma série de outras disciplinas em um único espaço, requerendo “a figura de um diretor, responsável pelos professores, alunos e todas as atividades realizadas no estabelecimento de ensino” (SECO; ANANIAS; FONSECA, 2006, p. 79-80).

A alocação do diretor escolar nos liceus seria necessária por conta da expansão da grade curricular, que passaria a ter uma gama maior de matérias a serem ministradas em um só local. A diversidade das disciplinas demandaria conhecimentos específicos e um domínio de cada assunto, de modo que os ensinamentos seriam transmitidos não por um único mestre, mas por um grupo de professores, especializados em diferentes áreas do saber.

A designação de uma pessoa para responder pelas questões organizacionais também se deve ao fato de os liceus serem núcleos de ensino em menor quantidade e por isso concentrarem mais alunos, multiplicando as tarefas burocráticas indispensáveis ao controle administrativo e ao acompanhamento pedagógico do contingente de discentes, refletindo no aumento do quantitativo de funcionários que integravam o quadro de apoio às atividades de magistério.

Portanto, a partir da aglutinação de disciplinas, do crescimento do corpo docente e do quadro de pessoal das escolas secundárias, com uma concentração maior de estudantes num mesmo espaço físico, começou a ganhar contornos uma instituição de ensino mais complexa, que necessitava de alguém apto a reunir, organizar e empregar os recursos materiais e humanos para a consecução de seus propósitos.

O modelo aplicado aos liceus não foi imediatamente reproduzido na instrução pública primária, até porque esses locais de ensino normalmente eram classes isoladas, de estrutura modesta, dispensando um especialista para cuidar dos trabalhos burocráticos e dar suporte às atividades pedagógicas. Assim, até o Segundo Reinado, a figura do diretor de escola é abstraída das escolas públicas elementares, cujo acompanhamento e fiscalização ficavam a cargo de prepostos que não permaneciam diuturnamente no interior desses espaços, destituídos de um sentimento de pertença e não criando vínculos duradouros, não vivenciando as experiências e as adversidades do seu dia a dia, fato que dificultava a construção de um perfil identitário marcado por essas relações sociais.

No tocante às instituições educacionais privadas, o Decreto Imperial nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, mencionando o diretor de colégios particulares e discriminando os seus deveres. De modo semelhante, no âmbito da Província de São Paulo, a Lei nº 81, de 2 de abril de 1887 (SÃO PAULO (PROVÍNCIA), 1887), autorizou o livre exercício do ensino primário e secundário pelos particulares, impondo aos diretores desses colégios uma série de obrigações relativas à prestação de informações às autoridades públicas.

Com base nessas duas normas, Tabacchi (1979) considera que o diretor de escola primária surge inicialmente na estrutura administrativa do ensino particular e somente depois aparece no ensino oficial, passando a integrar os quadros das escolas públicas paulistas. É razoável compreender que a aura de autoridade atribuída ao diretor de escola tem relação com o fato de ser um cargo que de início apareceu nas instituições particulares, em que as responsabilidades pela administração e o exercício do direito de propriedade concentravam-se numa mesma pessoa.

Seco, Ananias e Fonseca explicam que as escolas públicas de primeiras letras não possuíam um diretor e sua administração era realizada pelo próprio professor, que anualmente fazia um relatório dando conta da escola em que lecionava, sendo fiscalizado ora por inspetores de distritos, ora pelas câmaras municipais e pelo inspetor geral da instrução pública, completando que “será a República a instituir oficialmente o ‘lugar’ das escolas e a sua administração interna, através da criação dos Grupos Escolares” (SECO; ANANIAS; FONSECA, 2006, p. 88).

Ao comentar a influência da nova ordem política na área de educação, Souza explica que os republicanos paulistas assistiam impressionados aos avanços dos sistemas nacionais de ensino implementados nos Estados Unidos e na Europa, acrescentando que em muitos países, a universalização do ensino primário já se consolidara e que “no bojo desse processo, a escola primária foi ‘(re)inventada’: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 29).

Portanto, um conceito inovador de escola pública passa a se materializar depois da Proclamação da República, disseminando-se por todo o país a partir das propostas colocadas em prática no estado de São Paulo, com inspiração nos exemplos utilizados na América do Norte e no Velho Continente.

Nesse contexto histórico, a criação do cargo de diretor decorreu da necessidade de existir alguém que garantisse a reforma da educação realizada pelos republicanos, “segundo a organização e concepção pedagógica de um modelo educacional que exigiu a instauração de novos papéis dentro da escola, estabelecendo assim uma divisão do trabalho em seu interior” (SECO; ANANIAS; FONSECA, 2006, p. 92).

Essa divisão de tarefas propiciou a construção de identidades diferenciadas para professores e diretores, apesar de serem mantidos muitos pontos em comum entre um e outro perfil identitário, visto que o diretor de escola é essencialmente um educador e por mais que tenha que se dedicar às questões administrativas, nunca se afasta totalmente das atribuições de cunho pedagógico.

A consolidação da nova proposta organizacional para o magistério público é encontrada no Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, que aprovou o Regimento Interno das Escolas Públicas, utilizando o termo “grupo escolar” para designar os locais destinados a comportar de quatro a dez escolas isoladas de uma mesma área geográfica, cuja direção ficava a cargo de um diretor:

DOS GRUPOS ESCOLARES

Artigo 81. - Nos logares em que, em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho Superior poderá fazê-las funcionar em um só predio para esse fim construido ou adaptado.

§ 1º - **Taes escolas terão a denominação de "Grupo Escolar"** com a sua respectiva designação numerica em cada localidade.

[...]

Artigo 83. - **Para dirigir cada Grupo Escolar o Governo nomeará um dos professores da mesma escola**, diplomado pela Escola Normal, dando-lhe um adjunto para o auxiliar na regencia da classe que lhe couber (SÃO PAULO (ESTADO), 1894, p. 8-9, grifo nosso).

Dessa forma, um dos professores com formação no curso normal seria deslocado de sua classe, mediante ato governamental, passando a exercer as atribuições de direção. Para a sua vaga, seria designado um professor adjunto que o substituiria nas atividades de magistério que anteriormente desempenhava, abrindo caminho para que fosse promovida uma reconfiguração de sua identidade, decorrente da nova posição que passou a ocupar.

Meneses aponta que, como consequência da alocação de um adjunto para auxiliar o professor-diretor na regência de sua classe, “praticamente, o diretor foi afastado das funções docentes e o cargo passou a ter, paulatinamente, mais características administrativas do que pedagógicas” (MENESES, 1972, p. 47).

Nesse sentido, as competências desse profissional compreendiam o encargo de representar a escola em todas as suas relações externas, fiscalizar as classes durante o seu funcionamento, aplicar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo, proceder à matrícula dos alunos, submetê-los a exames mensais, cumprir as disposições legais a respeito de estatísticas e recenseamento, velar pela boa guarda do edifício e de seus objetos, controlar as faltas dos professores e organizar as folhas do pagamento de todos os empregados do estabelecimento (SÃO PAULO (ESTADO), 1894), mesclando uma série de atribuições de natureza administrativa com algumas tarefas de caráter pedagógico.

Assim, por intermédio de uma sucessão de atos normativos, consolidou-se a atuação do diretor de escola no ensino paulista, impulsionada pela necessidade de ter alguém à frente um grupo de pessoas reunidas em razão de um novo padrão educacional, concebido no intuito de outorgar uma qualidade maior ao ofício da docência, com a pretensão de universalizar o acesso à educação.

Antes disso, é observada a sua presença nas escolas jesuítas, na figura do reitor, nos colégios particulares, de propriedade de diretores empreendedores, cujo funcionamento era autorizado e estimulado pelo Governo Imperial, e nos liceus criados após a descentralização administrativa ocorrida com o Ato Adicional de 1834.

Segundo Tabacchi (1979), o diretor era o principal responsável pelo funcionamento e progresso dos grupos escolares, devendo, com o seu traquejo e experiência, transformar o conjunto de classes em uma só escola, atuando de forma harmoniosa e diligenciando para que o ensino e o trabalho dos professores fossem satisfatórios.

De acordo com Souza (1998), o diretor era visto como uma autoridade do Governo, o mesmo ocorrendo com os inspetores de ensino, ambos escolhidos livremente pelo governador entre os diplomados pela escola normal, com experiência no ensino, e com isso o cargo passou a ter um caráter político. Ele era o responsável pela escola perante o governo, tornando-se o seu interlocutor, em substituição aos professores:

o exercício do cargo entrelaçava as normas estabelecidas e os compromissos pessoais, além de tornar a estrutura administrativa muito frágil às interferências políticas. **A identidade do diretor foi construída nos primeiros anos seguintes à implantação dos grupos escolares.** A importância dos diretores de grupo escolar não pode ser minimizada pois eles constituíram, juntamente com os professores primários, **o primeiro corpo profissional do magistério público dotado de uma identidade. A autoridade do diretor foi construída sobre a encarnação do poder do Estado, como legítimo representante do governo no âmbito de sua competência** (SOUZA, 1998, p. 78, grifo nosso).

A autora menciona que essa centralidade do cargo fora apontada em 1908, pelo Inspetor Geral do Ensino, João Lourenço Rodrigues, em relatório reproduzido no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo:

Nos novos grupos installados no anno passado, verificou-se mais uma vez a importância decisiva que tem, para os destinos da instituição, a escolha do director.
Esta escolha é para o grupo uma questão de vida ou de morte.
Pode-se dizer, em geral, que tanto vale o director, tanto vale o grupo. (SÃO PAULO (ESTADO), 1908, p. 26, grifo nosso).

Ainda no século XIX, outra explanação abordando essa concepção de liderança autoritária e centralizadora é encontrada nos textos de Joaquim Motta, Inspetor Geral de Instrução Pública no Paraná, citando os escritos de Victor Cousin, Ministro da Instrução Pública francesa, que em visita a uma escola na Holanda, admirou-se com a ordem, progresso e disciplina presentes naquele externato.

Ao perguntar ao Diretor pelo regulamento da instituição de ensino visitada, Cousin obteve como resposta “**o regulamento sou eu**”, tendo replicado, ao final da visita, que “Vós não sois o regulamento da escola normal de Haarlem, sois o próprio systema”. Motta concluiu que o sucesso desses institutos dependia quase que

exclusivamente do diretor, “a alma e o centro de operações” (Motta, 1878, p. 163-165), exteriorizando uma linha de raciocínio que prevalecia num tempo em que conceitos de descentralização do poder e de gestão democrática não eram discutidos.

As ideias que enalteciam uma concepção centralizadora de administração escolar ainda permanecem disseminadas no imaginário coletivo, na forma de *slogans* e adjetivações que reforçam uma estrutura hierarquizada baseada na atribuição de uma posição superior do diretor, a exemplo das seguintes frases: “a escola é a cara do diretor”, “o diretor é a alma da escola, é o seu maestro”.

Na visão de Meneses, o grupo escolar era uma organização relativamente simples, com poucos níveis hierárquicos e muitas atribuições concentradas no cargo de diretor, estruturado como uma empresa:

As atividades dessa empresa estão altamente centralizadas no diretor e o organograma revela uma estrutura de ‘linha’. Para a consecução de seu objetivo de ministrar o ensino primário, além da atividade substantiva - a escolarização - nela são desenvolvidas inúmeras atividades que complementam o processo educativo, o que determinou a organização de quadro de pessoal de certa complexidade, caracterizado pela divisão do trabalho e especialização de funções (MENESES, 1972, p. 64).

Com a inserção definitiva do diretor escolar nos quadros de pessoal das instituições educacionais, as normas subsequentes que versavam sobre a organização do ensino passaram a fazer referências constantes aos diretores de escola, descrevendo as suas atribuições e o papel conferido a esse profissional dentro do modelo de ensino praticado.

2.2 A influência das atribuições do diretor de escola em São Paulo na sua configuração identitária

O conjunto de atribuições de um cargo pode ser entendido como o rol de obrigações que recaem sobre o sujeito que desempenha uma determinada ocupação, respondendo pelo cumprimento das tarefas a ela inerentes. No caso dos diretores de escola pública, seus deveres normalmente são discriminados em leis, decretos, regimentos ou em outros dispositivos formais análogos.

O Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912 (SÃO PAULO (ESTADO), 1912), consolidou as regras esparsas anteriores, publicadas desde a Proclamação da República, dispondo que o quadro de pessoal dos grupos era composto de um diretor, um professor adjunto para cada classe, professores substitutos, um porteiro e dois

serventes. Nessa formação, não estavam previstos o vice-diretor, o coordenador pedagógico e o auxiliar administrativo, inferindo-se que, naquele momento, o diretor atuava isoladamente.

O aludido Decreto elencou as competências do diretor, que englobava a representação oficial do grupo em todas as suas relações externas, a contratação de serventes, a matrícula de alunos, os registros nos livros de escrituração, a elaboração e o encaminhamento de relatórios, o zelo pelo cumprimento de todas as disposições legais e determinações do Governo, entre outras atividades burocrático-administrativas, prevendo também tarefas de cunho pedagógico, como a inspeção e fiscalização do regime e método de ensino e a aplicação dos exames mensais e finais, constituindo um conjunto de regras heterônomas pressupostas que delineavam as características das identidades oficiais elaboradas pelo poder instituído.

Essa enumeração exemplifica todo o complexo de atribuições que foram conferidas ao diretor de escola no início do século XIX, tendo sido extraída de uma lista ainda mais abrangente, detalhada no referido Decreto, demonstrando que havia uma concentração do poder decisório em um único agente, acarretando uma sobrecarga de trabalho que passou a ser uma característica ainda encontrada nos dias atuais.

Souza (1998) observa que as competências do diretor foram sendo ampliadas, abrangendo aspectos administrativos e pedagógicos, e que desde a criação dos grupos, o diretor foi visto como o responsável pela implementação do tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do Estado, fazendo que ele se tornasse um novo centro de poder, ocasionando uma redução do rol de competências e da autonomia dos professores, no tocante ao conteúdo do programa, ao ritmo do trabalho e às normas disciplinares aplicadas aos alunos.

Esse arranjo hierárquico inovador representou o rompimento de um paradigma que perdurara por muito tempo, instaurando-se um clima organizacional propenso ao surgimento de situações conflituosas, já que os limites de atuação dos professores praticamente se restringiram ao interior da sala de aula, encerrando um ciclo de protagonismo na administração da escola com o qual os docentes haviam se habituado e incorporado à sua identidade profissional.

A inovação implementada provocou uma crise de identidade “desencadeada pela imposição de uma identidade não desejada ou pela recusa de uma identidade reivindicada” (DUBAR, 2011, p. 183), ocorrendo uma dificuldade de aceitação da nova realidade vivenciada dentro do ambiente escolar, inerente ao movimento a que se submetem as formas identitárias.

Com essa mudança, os mestres foram obrigados a prestar contas a uma autoridade fisicamente presente no seu dia a dia, ocupada por um indivíduo que anteriormente era um de seus pares, compondo um ambiente social que demandava certa capacidade de resiliência por parte dos envolvidos, para que se adaptassem à nova realidade e convivessem em harmonia.

Os conflitos entre diretor e professores eram comuns, como atestam os ofícios de queixas mútuas e os processos disciplinares organizados pelos inspetores de ensino. As queixas dos diretores contra os professores revelam da parte destes a insubordinação às regras estabelecidas, o desafio à autoridade do diretor, as discordâncias em relação a procedimentos pedagógicos e regras disciplinares (SOUZA, 1998, p. 85).

Foi nesse contexto que a identidade do diretor de escola começou a ganhar forma, exigindo que esse ator incorporasse outra personagem (Ciampa, 1987), para que pudesse implementar transformações em sua configuração identitária que o tornasse apto a superar resistências e a enfrentar as intercorrências inerentes às novas atribuições assumidas.

Uma tarefa desse porte representava um desafio cuja superação seguramente foi facilitada pelo fato de o diretor ter sido professor e ter acumulado uma bagagem de conhecimento durante o seu tempo de magistério que se mostrava útil para o desempenho de outra função dentro do sistema de ensino.

Apesar de se tratar de um cargo criado para o exercício de incumbências diversificadas, o seu ocupante obrigou-se a priorizar os aspectos administrativos, em razão da elevada quantidade de tarefas burocráticas, fazendo com que relegasse a um segundo plano o acompanhamento das atividades-fim desenvolvidas pelos docentes, situação que foi se prolongando ao longo dos anos e que é mencionada em várias entrevistas realizadas com os diretores de escola do município de Rio Claro, ao expressarem uma certa contrariedade com relação ao afastamento das atividades pedagógicas, como se verá no capítulo seguinte.

O desequilíbrio entre encargos administrativos e pedagógicos se manifestou no Código de Educação paulista instituído pelo Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933 (SÃO PAULO (ESTADO), 1933), que imputou ao diretor a superintendência técnica e administrativa do estabelecimento, descrevendo atribuições que abarcavam o dever de cumprir e fazer cumprir as normas e determinações superiores, controlar o ponto dos funcionários, efetuar matrícula e eliminação de alunos, efetuar os exames parciais e finais, velar pela disciplina geral do estabelecimento, estabelecer relações entre a escola e a família, organizando associações de pais e mestres e convocando reuniões periódicas de uns e outros, para discutir questões sobre o ensino em geral.

A novidade nesse Decreto refere-se à inserção da missão de promover uma aproximação entre escola e pais de alunos, por meio do estímulo à criação de colegiados compostos por professores e por esses familiares, no intuito de dar oportunidade para a manifestação de todos os integrantes da comunidade escolar, medida que pode ser vista como um embrião daquilo que nos tempos recentes passou a ser um dos pilares do movimento em prol da gestão democrática e participativa na educação.

Anos mais tarde, o Regimento Interno dos Grupos Escolares de São Paulo foi aprovado pelo Ato nº 11, de 24 de fevereiro de 1956 (SÃO PAULO (ESTADO), 1956), ratificando que tais instituições seriam administradas por um diretor, o qual deveria presidir todas as atividades escolares, a orientação do ensino e as relações entre a comunidade escolar e a sociedade.

Na lista de atribuições que lhe foram outorgadas, incluía-se o dever de cumprir e fazer cumprir as leis, regulamentos e as determinações das autoridades competentes; abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal docente e administrativo; presidir as reuniões pedagógicas; zelar pela conservação do prédio; pugnar por novas técnicas renovadoras de ensino que melhorassem o aproveitamento escolar; velar pela disciplina geral do estabelecimento, aplicando ou propondo penas disciplinares; estimular as relações entre a escola e a família; visitar com assiduidade as classes, assistindo e orientando aulas; dar cumprimento imediato a todas as determinações oficiais referentes ao ensino, entre outras obrigações similares.

A compilação acima citada indica que o diretor continuava a responder por atribuições de diferentes matizes, percebendo-se que a inserção do compromisso de

mobilizar esforços em favor de novas técnicas de ensino, ao lado da prerrogativa de assistir e orientar aulas, pretendia fazer com que a combinação de encargos administrativos e pedagógicos fosse mais equitativa.

Numa época em que as escolas municipais de Rio Claro ainda não contavam com diretores que as administrassem, na esfera estadual, o ato normativo de 1956 foi utilizado como referência por um longo tempo, permanecendo em vigor até a publicação do Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975, que deu um tratamento mais conciso à matéria, porém, com um enfoque diferente, estipulando que as atribuições do cargo de diretor escolar compreendiam:

- I - coordenar a elaboração e a execução do plano escolar de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional;
- II - assegurar a compatibilização do plano escolar com o plano setorial de educação;
- III - promover a compatibilização dos vários setores de atividades da escola, especialmente no que se refere as de natureza pedagógica;
- IV - estimular e possibilitar o aprimoramento contínuo do pessoal docente, técnico e administrativo do estabelecimento;
- V - responsabilizar-se pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares, bem como pela sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento educacional;
- VI - preparar, segundo as determinações da legislação vigente, o orçamento-programa anual da escola;
- VII - cumprir e fazer cumprir as disposições legais, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;
- VIII - desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias para a consecução dos objetivos da escola (SÃO PAULO (ESTADO), 1975, p. 1-2).

A nova legislação revelou uma pretensão de fazer com que o diretor superasse o estigma de ser visto como um mero executor de tarefas ou um agente fiscalizador, passando à condição de planejador, de coordenador de ações tendentes a possibilitar que a escola exercesse plenamente o seu papel, sem deixar de consignar o dever de cumprir e fazer cumprir as normas e diretrizes superiores. Na definição de suas atribuições, expressões como elaborar, velar, determinar, impor, fiscalizar, deixaram de ser utilizadas, começando a aparecer frases ancoradas nos verbos coordenar, assegurar, responsabilizar-se, garantir.

De acordo com Tabacchi, o diretor deveria ser visto como:

o coordenador de um grupo de trabalho que espera receber dele estímulo, orientação e apoio; mas ele é também o elemento que mantém o seu 'sistema escolar' unido, coeso, integrado, agindo, portanto, eficientemente em direção aos objetivos propostos; ele representa, ainda, o elemento de ligação da unidade escolar com o sistema de ensino (TABACCHI, 1979, p. 93-94).

O autor comenta que as inovações contidas no Decreto nº 5.586/75 não foram postas em execução de imediato, pois os diretores continuavam seguindo as normas prescritas no Regimento de 1956, que estavam acostumados a observar.

Esse fato revela traços de uma identidade de continuidade (DUBAR, 2005), avessa à ruptura com o que estava posto e demonstrando a presença de hábitos cristalizados e introjetados na formação identitária do diretor, cuja reformulação se submete a um ritmo próprio, confirmando as afirmações de Nóvoa (2000) sobre a complexidade da dinâmica de configuração identitária, a qual exige um certo tempo para que inovações e mudanças sejam processadas.

As novas ideias somente vieram a se consolidar nos regimentos escolares subsequentes, ganhando destaque a concepção de que o trabalho de direção escolar não poderia ser atribuído a uma só pessoa, devendo ser compartilhado com aqueles que compõem as equipes técnicas e administrativas.

No dia 26 de outubro de 1977, foi expedido o Decreto nº 10.623 (SÃO PAULO (ESTADO), 1977), que aprovou o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, deliberando que a direção da escola, composta pelo diretor e por seu assistente, era considerado o núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Ao descrever as atribuições do diretor, esse regramento levou em conta as especificidades da escola, determinando que a ele caberia organizar as atividades de planejamento escolar, assegurar o cumprimento da legislação emanada da administração superior, zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais, garantir a disciplina na organização e promover a integração escola-família-comunidade.

No mesmo Regimento, foi estipulado que o diretor teria competência para executar a aprovação do plano escolar, autorizar matrículas e transferências de alunos, efetuar a atribuição de classes e aulas aos professores, estabelecer o horário das aulas e de expediente da secretaria e da biblioteca, presidir solenidades, representar a escola em atos oficiais e nas atividades da comunidade, aprovar o regulamento e os estatutos das instituições auxiliares, propor a designação ou dispensa do assistente de diretor, coordenador pedagógico, secretário e zelador.

Com base no teor desse Decreto, Hojas assevera que o diretor era identificado como um profissional que ocupava “uma posição de especial importância na vida da escola, cuja função, em linhas gerais, seria garantir o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores” (HOJAS, 2011, p. 36).

Constata-se que as atividades sob sua responsabilidade eram múltiplas, exigindo dele um enorme esforço para dar conta de todas as suas obrigações, como assinala Santos: “O rol de atribuições e competências era tão grande e complexo que o diretor, para desempenhá-lo bem, teria de ser um super-homem” (SANTOS, 2002, p. 76-77).

As atribuições dos órgãos e as competências das autoridades da Secretaria Estadual da Educação foram atualizadas pelo Decreto nº 17.329, de 14 de julho de 1981 (SÃO PAULO (ESTADO), 1981), tendo sido listadas incumbências eminentemente burocráticas, sendo interessante notar que a inclusão dos diretores de escola em uma norma que dispunha sobre as atribuições e competências das autoridades daquele Órgão revela uma visão tecnicista que os equiparava aos demais responsáveis por outros setores integrantes da estrutura da pasta, como diretores de divisão e dirigentes de grupos técnicos do Conselho Estadual de Educação.

O espírito tecnicista estava presente no modelo de administração implantado pelo regime militar, tendo sido organizada uma estrutura de comando verticalizada, com uma rígida política de controle das instituições, tanto no aspecto ideológico, como em relação ao alcance de metas e resultados, observando-se uma aproximação entre as áreas da educação e econômica, em consonância com as pretensões desenvolvimentistas que orientavam aquele Governo, cujas lideranças se mostravam insatisfeitas com a utilidade prática do sistema de ensino, questionando, por exemplo, o estudo da filosofia e a presença de disciplinas de caráter humanista na grade curricular oficial.

Esse panorama político refletiu no perfil do profissional que iria administrar a escola, por representar uma política de identidade implementada para garantir a eficiência e o atendimento dos objetivos do Governo, em um cenário propício para a construção de identidades marcadas por posturas autoritárias e centralizadoras, tratando-se de um comportamento que remete às afirmações de Ball, de que as

possibilidades de atuação do diretor se realizam dentro das limitações específicas de um quadro, de uma história e de um contexto próprio (BALL, 1989).

Aranha (2012) afirma que a partir das décadas de 1960 e 1970, começou a ser esboçada essa tendência, sob influência dos Estados Unidos, no intuito de tornar a aprendizagem mais objetiva, recorrendo ao planejamento e à organização racional da atividade pedagógica, a fim de alcançar mais eficiência e produtividade com a predominância das práticas administrativas, privilegiando as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, e intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho.

De acordo com Clark, Nascimento e Silva, prevalecia uma visão utilitarista da política educacional, com a pretensão de estabelecer uma relação direta entre o sistemas de ensino e o produtivo, num ambiente em que a educação passou a ter a função principal de qualificar o aluno para o mercado de trabalho, colocando-se a serviço do processo de produção: “a consolidação dessa nova organização e orientação da administração escolar privilegia a estrutura burocrática e garante o poder de decisão a uns poucos técnicos que gozam da confiança das autoridades” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 134).

Essa circunstância influenciou a escolha do modelo de administração escolar mais adequado a um cenário em que as deliberações de maior relevância eram tomadas nos gabinetes dos órgãos centrais, repercutindo, por consequência, na atuação do diretor de escola, que exercia atividades previamente definidas, com autonomia limitada para colocar em prática as ideias próprias:

Os técnicos tornam-se então responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é o intermediário entre eles, e os professores reduzem-se a simples executores. Com isso, o plano pedagógico submete-se ao administrativo (ARANHA, 2012, p. 447).

Desse modo, foi elaborada uma estrutura organizacional que cobrava obediência às determinações superiores, delineando uma forma de administração rígida, sem espaço para manifestações contrárias aos preceitos concebidos pelo centro do poder, circundado por teóricos alinhados aos ideais defendidos por aquele regime.

Nesse sentido, segundo Gallindo e Andreotti (2012), o diretor ocupava uma posição de comando, encontrando-se, todavia, subordinado à legislação e cumprindo

um papel de reprodutor das políticas públicas, atuando na área administrativa e não pedagógica. Eram as instâncias federais, estaduais e municipais que planejavam ou pensavam a educação, enquanto os professores seriam os executores.

Essa política de identidade remete a uma concepção de administração gerencialista, em que as normas são executadas sem questionamentos, contribuindo para a construção de uma identidade baseada no fenômeno da reposição (CIAMPA, 2006), em que ocorre a reprodução das identidades pressupostas e a consolidação de uma cultura instituída que dificulta alterações significativas na estrutura social.

Clark, Nascimento e Silva (2006) concordam que o diretor de escola atuava como mediador das relações entre as instâncias graduadas e seus subordinados, vendo-se, muitas vezes, dividido entre a obrigação de lealdade aos superiores hierárquicos e o anseio de manifestar apoio aos colegas de escola, num conflito de papéis e interesses que em geral tendia em favor das instâncias superiores, em detrimento de uma identificação maior com as demandas da unidade escolar e de sua comunidade.

Subentende-se que já havia um movimento de recusa e reflexão e um vislumbre de ruptura, uma crise de identidade (DUBAR, 2011) que revelava um dilema entre aquilo que ele achava que deveria fazer como diretor e aquilo que a instância superior determinava que fizesse, começando a ser esboçada uma identidade política (CIAMPA, 2006) que questionava a observância de tais regras heterônimas.

Os aludidos autores acrescentam que o papel do diretor como mediador vai se deslocando das instâncias superiores para o contexto interno da escola, à medida que cresce a sua autonomia, passando a ser o principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários, com atribuições que vão além do exercício de funções burocráticas, responsabilizando-se pela dimensão coletiva do trabalho pedagógico, a qual envolve, “de forma orgânica e articulada, professores, funcionários, alunos e pais, com o propósito não só de melhorar o ensino, mas de buscar a integração entre a escola e a comunidade” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 136).

Cabe mencionar que a referida mudança de foco relativa ao papel atribuído ao diretor efetivou-se em sincronia com as alterações políticas ocorridas na década de 1980, ocasião em que houve uma intensificação da reação popular contra o regime

político de exceção vigente, reivindicando, em várias frentes, o pleno restabelecimento da democracia.

O resultado desse movimento representou uma oportunidade para que fosse discutida a reestruturação de diversas instituições integrantes da sociedade, entre elas a escola pública, cuja maneira de se organizar e de ser administrada foi influenciada pela conjuntura democrática que ganhava consistência naquele período.

Shiroma, Moraes e Evangelista esclarecem que já na década de 1970, eram reivindicadas mudanças no sistema educacional, por intermédio dos novos partidos de oposição legalizados em 1979, por associações científicas e sindicais recém-criadas, periódicos e eventos de grande repercussão, expressando o espírito da época, que cobria “um amplo espectro de reivindicações a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico - proposta recorrente desde a década de 1930” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 47).

Segundo as autoras, um dos requisitos desse projeto tinha como fundamento a democratização da gestão, que por sua vez envolvia a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, a descentralização administrativa e pedagógica, a gestão participativa dos negócios educacionais, a eleição para diretores, a constituição de comissões municipais e estaduais de educação para acompanhamento e atuação nas políticas educativas e a criação dos colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar.

Esse panorama político e social influenciou a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que dedicou alguns de seus dispositivos à temática da educação, destacando-se, entre seus princípios norteadores, a gestão democrática do ensino público, formalmente elevado à condição de cláusula constitucional.

De acordo com Sarubi, a busca por atender a esse princípio constitucional provocou transformações no âmbito da organização e gestão das escolas, já que, historicamente, a administração escolar se embasava na teoria geral da administração, com forte influência dos modelos empresariais até os anos 1980, caracterizados por formas racionais, técnicas e mecânicas, inspiradas nas concepções de Taylor e Fayol:

Mas essa forma de organização foi superada por novas formas de gestão, a gestão democrática, que propicia o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, fazendo da participação efetiva de todos seu

principal componente. A gestão democrática contrapõe-se à burocracia e ao autoritarismo da administração escolar, socializando o poder e incentivando a participação da comunidade em um processo de construção permanente, um fazer coletivo constante (SARUBI, 2006, p. 3).

Adrião e Camargo observam que o princípio constitucional da gestão democrática indicou a incorporação de experiências de democratização da gestão da educação básica já existentes nas redes públicas de São Paulo e de outros Estados, “nas quais as demandas por democracia redundaram, já no início dos anos 1980, na implantação de conselhos escolares de natureza deliberativa, eleição de dirigentes e/ou estímulo aos grêmios estudantis” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 70).

Na vigência da nova Constituição, foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), fazendo referência à escola como um espaço privilegiado e autônomo de gestão e desenvolvimento da aprendizagem e formação do cidadão, ao fortalecimento da gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar e à concessão de maior autonomia financeira, administrativa e pedagógica às escolas públicas.

Posteriormente, a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, reafirmando que o ensino seria ministrado com base em alguns princípios, entre eles o da gestão democrática, nos moldes traçados naquela lei e na legislação dos sistemas de ensino.

Configurava-se, assim, um novo cenário que serviria como pano de fundo para a atuação do diretor de escola, permeado por disposições normativas que apregoavam a desconcentração de poderes, a maior autonomia das unidades escolares, a descentralização administrativa, a participação da comunidade nas discussões sobre o ensino e o foco no trabalho coletivo, exigindo desse profissional outra postura e uma reformulação dos contornos de sua identidade, o que remete à importância do contexto histórico e social na configuração identitária, como assinalam Ciampa (1989) e Dubar (2005) ao realçarem o papel dessas variáveis na composição da identidade dos indivíduos.

As características da nova concepção administrativa repercutiram nas formas como as atribuições do diretor de escola passaram a ser concebidas nos atos normativos subsequentes, a exemplo do Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998, aprovando as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, que

estabeleceram os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cuja versão final representava o esforço de consubstanciar em texto normativo “os novos mecanismos instituídos pela LDB, que confirmam a importância de uma gestão escolar democrática, fortalecida em sua autonomia e compromissada com a elevação do padrão de qualidade de ensino” (SÃO PAULO (ESTADO), 1998, p. 19).

Nesse documento, estipulou-se que a gestão democrática se daria mediante a participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica, a participação de toda a comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios, a autonomia e transparência na gestão pedagógica, administrativa e financeira, e a valorização da escola como espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Esses postulados confirmam que o modelo de gestão pretendido se baseava no estímulo à participação coletiva em conselhos de escola e associações de pais e mestres, na concessão de uma maior autonomia às unidades educacionais e em uma atuação gestora marcada pela transparência de suas ações.

As aludidas normas regimentais disciplinaram a organização técnico-administrativa das unidades de ensino do estado, prevendo que seriam compostas de diferentes núcleos de atuação, entre eles o de direção, considerado como o centro executivo de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades desenvolvidas na escola, formado pelo diretor e vice-diretor:

Artigo 63 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I - a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

Artigo 64 - Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação (SÃO PAULO (ESTADO), 1998, p. 22).

A elaboração e execução da proposta pedagógica e os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos são atribuições de caráter pedagógico, ao passo que a administração do pessoal e dos recursos materiais, a observância do calendário escolar e o cuidado com a documentação dos alunos são classificados como encargos administrativo-burocráticos.

A articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade, a prestação de informações aos familiares sobre a execução da proposta pedagógica, a frequência e o rendimento dos alunos, permitem uma aproximação entre instituição e coletividade, além de revelar uma intenção de agir com transparência, estimulando a participação geral, caracterizando assim um modelo de gestão pautado por iniciativas de índole democrática.

Por sua vez, a comunicação ao conselho tutelar dos casos de evasão escolar, faltas reiteradas e maus-tratos contra crianças e jovens, é uma manifestação concreta da função social da escola, ainda que não vinculada diretamente à sua missão principal de produzir e socializar conhecimento. Essa circunstância evidencia a pluralidade das áreas de atuação das entidades de ensino, as quais não podem permanecer alheias às mazelas ocorridas à sua volta, particularmente àquelas que atingem os seus discentes.

Para a consecução dos objetivos traçados pelas normas regimentais estaduais, o diretor deve posicionar-se como um elemento catalisador de ações que possibilitem o alcance dos propósitos da escola, reafirmando que o núcleo de direção não é somente um polo executor, mas uma instância encarregada de definir, coordenar e orientar a forma como essa execução ocorrerá, devendo concentrar esforços no planejamento e na elaboração de estratégias para a obtenção dos recursos materiais e humanos e na melhor maneira de usufruí-los.

Baseando-se nesse perfil, infere-se que a identidade construída pelo diretor de escola vem se distanciando do modelo centralizador, sendo gradativamente reconfigurada por ações e comportamentos tendentes a compartilhar decisões e promover a integração entre a família, a escola e a comunidade, o que envolve uma mudança de postura e uma reflexão sobre a sua prática em uma estrutura organizacional horizontalizada.

Sem afastar-se desses conceitos, nos últimos anos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passou a deliberar sobre as atribuições dos profissionais do magistério mediante a publicação de uma série de resoluções, renovadas periodicamente, contendo a definição das competências e habilidades deles requeridas, sempre observando o princípio da gestão democrática da educação, em consonância com as normas federais que regulam o assunto e, concomitantemente, recorrendo à autonomia concedida às unidades federadas, a fim de organizar a sua gestão e os seus serviços da forma mais conveniente às particularidades regionais.

Essa liberalidade não favorece somente os estados, contemplando os municípios de modo similar, que também possuem autonomia para se organizarem, circunstância que não os impede de voluntariamente seguir a planificação de outros entes, especialmente aquela que foi adotada pelo estado a que pertençam, orientando-se por ideias que já tenham demonstrado um resultado promissor.

Nesse sentido, muitas referências encontradas na organização do ensino estadual foram reproduzidas no município de Rio Claro, de uma maneira fiel ou contendo adaptações que as adequassem às especificidades locais. Esse fato ocorreu quando foi elaborado o primeiro estatuto do magistério municipal, que se inspirou no estatuto do estado, segundo a declaração de um dos diretores entrevistados:

A gente fez uma comissão, estudava, comparava com o Estado, nos reuníamos e fizemos o Estatuto. E conseguimos passar o Estatuto. E aí a partir dali teve uma organização melhor. (Diretora J).

A legislação municipal posterior continuou sofrendo influência estadual, como se observa na manifestação de outro sujeito de pesquisa, referindo-se à administração atuante na época do segundo Estatuto:

O Secretário, na parte pedagógica, ele deixou todo mundo na mão da diretora administrativa, que como veio do Estado, veio com uma outra ideia, umas coisas absurdas, estava “sumindo” a educação municipal. **Eu acho que virou um Estado, leis e normas e não precisava disso. Até os documentos eram iguais aos do Estado. Esqueciam até de tirar o nome,** era um absurdo, não mudava nem um ponto, nem uma vírgula (Diretora E, grifo nosso).

Por esses e por outros exemplos, é percebido que as normas municipais seguem os passos da legislação estadual com frequência, inspirando-se em suas deliberações, ora por imposição legal, ora em razão da liderança exercida pela unidade federativa economicamente mais desenvolvida e de grande projeção cultural,

assumindo uma posição de destaque no que diz respeito aos temas ligados ao ensino público.

Esse é um dos motivos que contribuiu para que, no âmbito da presente pesquisa, antes de adentrar especificamente na análise do ensino no plano municipal, fosse interessante abordar o estudo da história do cargo de diretor de escola no estado de São Paulo, já que os caminhos de ambos os sistemas se entrecruzam em muitos momentos, numa relação pontuada pela interdependência, sem, contudo, comprometer a liberdade de organização que lhes é assegurada constitucionalmente.

Finalizada essa abordagem mais ampla abrangendo o tema no âmbito nacional e estadual, as próximas seções serão dedicadas especificamente aos aspectos envolvendo o ensino na cidade de Rio Claro, a construção de sua Rede Municipal de Ensino e a inserção do diretor de escola nesse processo.

2.3 Os primeiros passos do ensino no município de Rio Claro

A década de 1820 representou um momento de efervescência política e social no Brasil, com muitos acontecimentos históricos importantes, como a declaração da Independência, a busca pelo reconhecimento internacional dessa condição, a delimitação das fronteiras e a elaboração da primeira Constituição. No campo cultural, não foi diferente, com a criação das Faculdades de Direito em Olinda e em São Paulo, a fundação do Jornal do Commercio, da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro e a promulgação de uma lei geral de educação, entre outros eventos significativos.

Enquanto esses assuntos dominavam as discussões nos círculos sociais formados na capital do Império e nas localidades mais populosas, lavradores, tropeiros, bandeirantes e aventureiros continuavam a se embrenhar pelo interior do País, partindo da região litorânea, passando pelas terras de Piratininga em direção ao oeste do Continente. Uma parcela desse contingente se estabeleceu pelo caminho, dando origem a vilarejos que serviam de apoio e local de pousada àqueles que seguiam viagem rumo aos sertões mais distantes da Província, chegando a ultrapassar suas divisas para alcançar os locais onde hoje se localizam os estados da Região Centro-Oeste.

Por meio desse processo, formaram-se muitas cidades no interior do estado de São Paulo, incluindo o município de Rio Claro, nascido de um pequeno povoado em

que foi criada uma capela curada em 1827, sob a denominação de São João Batista de Rio Claro.

Os relatos iniciais a respeito do ensino local acompanham os eventos relacionados à origem do município, numa época em que a instrução era extremamente precária, de forma similar ao que ocorria em outras regiões geograficamente afastadas, nas quais as lições sobre leitura e escrita ficavam a cargo de pessoas que detinham um grau mínimo de alfabetização e se aventuravam a ensinar:

Mas, é forçoso confessar que nos primitivos tempos de Rio Claro a instrução não existia. Alguns homens mais abastados arranjavam uns pobres diabos que sabiam ler e contar e escrever, e que á mingua de outros recursos ou empregos se prestavam a ser mestres de meninos! Quasi sempre eram uns mumbavas, especie de parasitas ou sombras dos abastados, os que ensinavam meninos nas fazendas e até nas cidades. Escolas publicas ou regias eram pouquissimas e só nos grandes centros, e porisso não havia outro remedio senão aprender com taes mestres-escolas (CAMPOS, 1929, p. 68-69).

Formalmente, a primeira escola pública rio-clarense foi criada pela Lei nº 7, de 4 de março de 1843 (SÃO PAULO (PROVÍNCIA), 1843). O seu regente inicial foi Tito Correa de Mello, natural de Campinas, primeiro professor público da cidade, o qual, pelo teor das atas que lavrou na Câmara Municipal local, “tinha boa calligraphia e orthographia, assim como devia possuir alguns conhecimentos acima dos commons de então” (CAMPOS, 1929, p. 69).

Entre 1845 e 1855, havia uma escola subvencionada pelo município e regida pela professora Maria do Prado Leme. De 1861 a 1877, o Cônego Flamínio Alvares Machado de Vasconcellos ensinava religião, matemática, português, francês e latim para crianças e adultos: “principiou sua escola na sua própria residência e, posteriormente, após construído o prédio do Gabinete de Leitura Rio-Clarense, ali continuou lecionando” (PENTEADO, 1984, p. 74).

Um outro registro sobre a situação do ensino na cidade é encontrado no Almanak de S. João do Rio-Claro para 1873, no qual foram reunidos dados sobre as escolas em funcionamento, relatando que havia quatro cadeiras públicas, ocupadas por dois professores e duas professoras, além de quatro escolas particulares destinadas a alunos do sexo masculino e três para o público feminino (MOLINA, 1981).

Uma das escolas particulares femininas contava com três professores, entre eles Maria Cândida da Motta, que, além de lecionar, apresentava-se como a diretora

desse colégio (MOLINA, 1981), tratando-se de um dos primeiros registros do uso dessa terminologia para designar um diretor escolar atuando no município de Rio Claro, em um empreendimento modesto, pelo qual alguns docentes dividiam o mesmo espaço físico no intuito de transmitir conhecimentos. É razoável supor que a diretora Maria Cândida conservava traços de uma identidade docente, pois acumulava os encargos inerentes à administração do colégio com o exercício do ofício de professora.

Em sua monografia sobre a Educação em Rio Claro no Século XIX, Sant'Ana elaborou uma relação de professores que lecionaram em escolas públicas de primeiras letras entre os anos de 1845 e 1895, composta de 35 docentes, iniciando-se com Tito Correa de Mello e tendo entre seus integrantes o professor normalista João Von Atzingen, que em 1892 ocupava a primeira cadeira (SANT'ANA, 1993, p. 136-138).

Von Atzingen viria a ser nomeado para o cargo de diretor em comissão, ficando responsável pela instalação do primeiro grupo escolar estadual rio-clarense, no período seguinte à Proclamação da República, em que a reorganização da escola primária era vista como uma representação simbólica do início de novos tempos.

Esse grupo escolar foi criado por Decreto de 17 de fevereiro de 1900, com inauguração ocorrida em 2 de junho daquele ano, recebendo o nome de "Coronel Joaquim Salles". Funcionou em locais adaptados até 22 de abril de 1904, quando o prédio próprio foi concluído, passando a oferecer acomodações para dez classes, distribuídas em dois pavimentos (SÃO PAULO (ESTADO), 1908).

A segunda instituição desse tipo instalada no município foi o Grupo Escolar "Marcello Schmidt", cujas atividades iniciaram-se em 1911, com capacidade para 416 alunos, distribuídos em dez classes, tendo como diretor o professor Antônio Sebastião da Silva (SÃO PAULO (ESTADO), 1911), que anos mais tarde seria homenageado como patrono de uma das escolas municipalizadas de Rio Claro.

Além dessas duas instituições estaduais, foi aberto um grupo escolar municipal, intitulado "Barão de Piracicaba":

O Grupo Escolar Barão de Piracicaba é de 1908 e originou-se de ação filantrópica de Raphael Tobias de Barros, o patrono, em 1880. Ele fez doação da propriedade onde hoje se encontra o Círculo Operário para a instalação de uma escola para crianças pobres. A contar da posse do patrimônio, o

município manteve escolas no local e, por algum tempo, a Câmara Municipal, já nos últimos anos do século passado (SANT'ANA, 1993, p. 11).

Tecendo comentários sobre os três grupos escolares existentes no município entre 1890 e 1920, Abreu (2013) observa que suas denominações estavam associadas ao poder político local, fazendo referência a personalidades importantes, reforçando a ideia de poder e ostentação conferidos às escolas: o Coronel Joaquim Salles foi intendente municipal e deputado; Antonio Paes de Barros, o 1º Barão de Piracicaba, foi um dos fundadores da cidade de Rio Claro; e o Coronel Marcello Schimdt, histórico opositor do Coronel Joaquim Salles, foi vereador, intendente e deputado.

O forte vínculo entre política e ensino é explicitado nas denominações recebidas pelas unidades escolares, algumas delas estabelecidas em prédios cedidos por essas figuras públicas. Tal característica ilustra o panorama político vivenciado no início da República, em que eram comuns os exemplos de manifestações marcadas pelo paternalismo, inerentes a uma concepção de poder baseada no ideário patrimonialista, caracterizado pelos limites tênues entre o público e o privado.

Sobre o assunto, Leal esclarece que era com a liderança local que o governo do Estado se entendia sobre os temas de interesse do município. Tal postura refletia na escolha dos funcionários estaduais que ali trabalhavam:

Os próprios funcionários estaduais, que servem no lugar, são escolhidos por sua indicação. Professoras primárias, coletor, funcionários da coletoria, serventários da justiça, promotor público, inspetores do ensino primário, servidores da saúde pública etc., para tantos cargos a indicação ou aprovação do chefe local costuma ser de praxe. Mesmo quando o governo estadual tem candidatos próprios, evita nomeá-los, desde que venha isso a representar quebra de prestígio do chefe político do município (LEAL, 1997, p. 65).

Essa circunstância repercutia na forma como os diretores de escola eram selecionados, prevalecendo a indicação por parte do governo estadual, sob influência da autoridade política municipal, numa fase em que sequer era cogitada a aplicação de qualquer outro modelo mais impessoal, pautado por critérios objetivos.

Esse profissional tinha uma identidade pressuposta de representante e fiel cumpridor das determinações superiores, sendo esperada uma lealdade e uma gratidão em contrapartida à sua escolha para o cargo. Recorrendo à classificação proposta por Dubar (2005), é plausível atribuir-lhe uma identidade de responsável pela promoção interna, por apresentar um perfil carreirista e um engajamento em prol da

instituição, enxergando-a como um todo, indo além da visão que se limitava à sala de aula.

No início do século XX, a prerrogativa de o município legislar sobre educação apoiava-se na Lei Estadual nº 1.038, de 19 de dezembro de 1906 (SÃO PAULO (ESTADO), 1906), que ao dispor sobre a organização municipal, incluiu, entre as tarefas das câmaras de vereadores, a possibilidade de criar escolas de ensino primário ou profissional e de nomear ou contratar professores.

Com amparo na permissão concedida por esse ato legal, foi editada a Lei Municipal nº 67, de 14 de janeiro de 1908 (RIO CLARO, 1908), com o objetivo de organizar o ensino público da cidade, cujo artigo 1º esquematizou sua estrutura, composta pelo grupo escolar municipal e por um conjunto de escolas isoladas:

Artigo 1º. O ensino publico primario do município de Rio Claro constará de um Grupo Escolar com o título de Barão de Piracicaba, situado na séde do município e de escolas isoladas no districto de Ferraz e bairros (RIO CLARO, 1908, fl. 154-v).

O grupo escolar teria quatro professores, sendo dirigido pelo Inspetor de Ensino Municipal, que também se encarregaria do acompanhamento das escolas isoladas vinculadas ao município, não contando, portanto, com um diretor que a ele se dedicasse com exclusividade, já que esse responsável deveria acumular as funções de inspeção de todas as unidades de ensino municipais, dificultando o estabelecimento de vínculos sociais, compreendidos como elementos determinantes na construção de formas identitárias.

Anos mais tarde, ratificando a implementação de uma política de compartilhamento de responsabilidades, entrou em vigor a Lei Estadual nº 1, de 1947 (SÃO PAULO (ESTADO), 1947), que ao discorrer sobre a organização dos municípios, previu que caberia à municipalidade, concorrentemente com o Estado e de forma suplementar, promover o ensino, a educação e a cultura populares.

Sob a regência dessa norma estadual, Rio Claro promulgou a Lei Municipal nº 29, de 5 de julho de 1948 (RIO CLARO, 1948), com uma nova regulamentação do seu ensino, que classificou as escolas em urbanas e rurais, em consonância com a realidade social vivenciada à época, quando o fenômeno da urbanização ainda não havia se consolidado. No seu artigo 31, estão consignadas as normas referentes à

fiscalização e orientação dos trabalhos escolares, que seriam desempenhadas por profissionais da Rede Estadual de Ensino.

Art. 31. A fiscalização dos trabalhos escolares em geral e bem assim a orientação do ensino ficarão a cargo das autoridades escolares estaduais, facultando-lhes a Prefeitura os meios de transportes indispensáveis ao bom desempenho de sua missão e pagando-lhes as respectivas diárias (RIO CLARO, 1948, p. 5).

Depreende-se que a atividade de fiscalização corresponde aos atuais trabalhos desenvolvidos pela supervisão escolar, enquanto a mencionada orientação é similar ao que hoje fazem os coordenadores pedagógicos, de modo que tais competências permaneciam na esfera estadual, mesmo se tratando de escolas municipais, revelando a conexão existente entre os dois sistemas de ensino e a inexistência de uma rede municipal devidamente estruturada e autônoma.

Nessa lei, é percebida uma ausência de regras relativas às atividades do diretor de escola municipal, devido ao porte modesto das unidades escolares existentes, as quais habitualmente se resumiam a uma única sala de aula, demandando trabalhos administrativos de pouca complexidade, que poderiam ser acumulados pelo professor. Portanto, as atribuições hoje reservadas às equipes gestoras eram divididas entre as autoridades estaduais e os docentes municipais encarregados da regência de aulas.

Naquela época, o nível pré-primário começava a ser valorizado, em razão de seu caráter assistencial, num período em que a emancipação feminina ganhava força, levando as mulheres a reivindicar mais espaço no mercado de trabalho e aumentando a demanda por instituições que cuidassem de seus filhos menores. Isso confirma que a estruturação dos sistemas de ensino sofre influência direta do contexto econômico e social, que nesse caso estimulou a abertura de várias unidades escolares destinadas à educação infantil, despertando no município uma vocação direcionada aos cuidados e à alfabetização das crianças mais novas.

A Lei nº 401, de 6 de fevereiro de 1956 (RIO CLARO, 1956), facultou ao Prefeito a transformação dos jardins de infância municipais em cursos primários de 1º e 2º ano, viabilizando a permanência, por mais um tempo, dos menores que já frequentavam essas unidades. Supõe-se que essa deliberação atendia uma solicitação da comunidade, numa demonstração de satisfação com a localização favorável dessas escolas e com a qualidade do acolhimento e da educação

oferecidos, evidenciando que a cidade cumpria a sua função suplementar de promoção do ensino.

Até meados da década de 1950, o cargo de diretor de escola não integrava os quadros do magistério público local, situação que começou a se modificar com a Lei Municipal nº 568, de 2 de janeiro de 1958, autorizando a criação de dois parques infantis em Rio Claro. Essa Lei previu que tais unidades escolares seriam dirigidas por professores de educação física (RIO CLARO, 1958), tratando-se da referência inicial à figura de um profissional designado especificamente para desempenhar funções de direção em escolas municipais.

Naquele período, os compromissos educacionais do município se concentravam nas etapas primárias e pré-primárias e a fiscalização das escolas municipais permanecia a cargo de profissionais designados por um órgão estadual, já que Rio Claro ainda não contava com uma rede própria de ensino.

2.4 A consolidação da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro: identidades em construção

De acordo com as informações apuradas pelo Censo Escolar realizado no ano de 2019, a Rede Municipal de Ensino contava com 60 unidades educacionais e 18.691 alunos (INEP, 2019). Para que esses números fossem alcançados, houve toda uma estruturação ao longo do tempo, por meio de um movimento progressivo principiado na década de 1970, momento apontado como o início de uma nova fase da educação rio-clarense. Esse marco cronológico leva em conta a posição oficial externada no Decreto nº 7.289, de 31 de janeiro de 2005 (RIO CLARO, 2005a), relatando a comemoração do Jubileu de Prata da Rede Municipal de Ensino, considerando que em 27 de dezembro de 1970, fora inaugurada a primeira escola municipal, sob a denominação de Parque Infantil Dr. Paulo Koelle.

Os primeiros passos concretos rumo à atual configuração da Rede foram dados anos antes, a partir da assinatura da Lei Municipal nº 1.027, de 28 de novembro de 1966 (RIO CLARO, 1966), que autorizou o Prefeito a receber em doação, do Governo do Estado de São Paulo, o material destinado à instalação de um parque infantil, o qual veio a ser criado com a publicação da Lei Municipal nº 1.187, de 10 de novembro de 1970 (RIO CLARO, 1970).

O corpo funcional desse Parque era composto por cinco professoras e duas professoras estagiárias, além de um servente para cada grupo de cem crianças. Foi instituída uma função gratificada em benefício da professora designada para responder pela direção do Parque Infantil, equivalente a 30% do valor de seu vencimento:

Art. 6º Fica instituída Função Gratificada, nas mesmas bases fixadas pelo artigo 47, da Lei 1.169, de 28 de julho de 1970, **a ser conferida à professora designada para responder pela direção do Parque Infantil** (RIO CLARO, 1970, p. 1, grifo nosso).

Encontra-se, nessa passagem, a segunda menção à figura do diretor de escola pública na legislação municipal, após o primeiro registro constante na Lei nº 568, de 1958. Posteriormente, foi editado o Decreto Municipal nº 1.900, de 29 de janeiro de 1971 (RIO CLARO, 1971), aprovando o Regulamento Interno do Parque Infantil Municipal “Dr. Paulo Koelle”, que no artigo VIII especificou as atribuições da diretora.

Quadro 1 – Atribuições da diretora de escola descritas no Regulamento do Parque Paulo Koelle.

It.	Descrição
1	Superintender, orientar e controlar tudo quanto se relacionar com o serviço educacional, recreativo e administrativo do Parque Infantil sob a orientação técnica do Serviço de Recreação do Departamento de Educação Física e Esportes;
2	Providenciar o exame médico, prévio e periódico das crianças;
3	Promover ou solicitar de institutos especializados inquéritos e pesquisas higiênicas, psicológicas e sociais na população infantil que frequenta o parque;
4	Orientar e controlar a assistência alimentar das crianças;
5	Promover a formação de hábitos sadios, inculcando-lhes costumes higiênicos por meio de pequenas preleções, aproveitando enfim, as situações para a sua implantação;
6	Tornar obrigatório o uso do uniforme a todas as crianças frequentadoras do parque e o maiô no tanque de vadar ou piscina;
7	Promover comemorações de datas nacionais e outras, por meio de festas infantis, que servindo a educação cívica e estética das crianças contribuem para despertar o interesse das famílias pelo Parque;
8	Organizar a biblioteca infantil, museu e exposição de trabalhos manuais das crianças;
9	Organizar um horário racional e elástico para todas as atividades do Parque;
10	Promover reuniões mensais de seus auxiliares e pais das crianças para tratar de assuntos gerais;
11	Promover e estimular a organização de “Associação” que tenha por fim angariar fundos por meio de subscrições, contribuições, festivais, etc., para fornecer uniforme às crianças frequentadoras reconhecidamente pobres, bem como facilitar pecuniariamente a realização imediata das iniciativas das crianças, organizações de biblioteca, etc.;
12	Enviar, mensalmente, ao Serviço de Recreação do Departamento de Educação Física e Esportes um relatório detalhado de todo movimento do serviço do Parque ao qual serão dadas sugestões para o seu aperfeiçoamento;
13	Em relação ao pessoal: a) organizar, no início de cada ano a escala de férias de todos os funcionários, atendendo quando possível as conveniências de cada um, comunicando à Chefia do Serviço de Recreação do Departamento de Educação Física e Esportes; b) determinar de acordo com o Departamento de Educação Esportes e Turismo da Municipalidade e a Chefia do Serviço de Recreação, o período de trabalho e horário de todos os funcionários, de modo que todos perfaçam no mínimo 4,30 horas e no máximo 8,00 horas de serviço por dia.
14	Em relação ao bom andamento do serviço geral do Parque: a) inspecionar frequentemente o Parque e suas adjacências, estabelecendo as medidas higiênicas que julgar necessárias; b) vedar expressamente às crianças que não obtiveram autorização médica a sua permanência no Parque, e fornecer ao zelador designado para o portão a relação das crianças afastadas preventivamente; c) providenciar para que os filtros, pias e instalações sanitárias obedeçam sempre às mais rigorosas condições higiênicas; d) zelar e fazer zelar pela conservação de todas as instalações e aparelhos recreativos do Parque; e) providenciar a reparação do material que se apresentar com estragos ou dos aparelhos que apresentarem defeitos ou ponham em perigo a segurança das crianças; f) providenciar para que seja renovada constantemente a água do tanque de vadar ou piscina e a areia sob os aparelhos; g) providenciar para que não falte areia sob os aparelhos; h) impedir que os serventes e zeladores intervenham no serviço educacional das crianças, a não ser por ordem direta das professoras em caso de acidente e conflitos entre elas;

It.	Descrição
	i) providenciar para que não seja permitida a entrada de adultos no Parque, a não ser por expressa autorização superior; j) vedar expressamente a entrada no recinto do Parque para uso das suas dependências, de crianças que não estejam regularmente matriculadas;
15	15º - Em relação ao serviço da Secretaria: a) dirigir os trabalhos de expediente; b) providenciar para que seja feita a matrícula e os exames biométricos das crianças; c) estabelecer as fichas biotipológicas e sociais de acordo com o Serviço de Recreação; d) providenciar junto às professoras para que sejam anotadas todas as observações feitas, e providenciar a organização do arquivo das fichas e de toda a correspondência do Parque.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Decreto Municipal nº 1.900, de 29 de janeiro de 1971.

As ocupações da diretora eram eminentemente administrativas, definidas pelos verbos superintender, orientar, controlar, promover, inspecionar e providenciar, além de ter de se reportar mensalmente à instância superior, por intermédio de relatórios periódicos, prestando informações de tudo o que ocorria dentro da escola. Essa descrição se enquadra no modelo de administração escolar praticado naquele período, em que prevalecia uma visão racional-burocrática, num momento em que era atribuída ao diretor uma identidade pressuposta de representante do Estado e de centralizador das decisões.

Para bem desempenhar suas funções, recebia orientação técnico-pedagógica do Serviço de Recreação do Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo, e apoio administrativo do Departamento de Educação, Esportes e Turismo da municipalidade. A assessoria do Estado era necessária em razão de ainda não haver, no Município, uma infraestrutura de material e de recursos humanos que possibilitasse uma atuação autônoma, reforçando a visão institucional de cunho centralizador que pautava o relacionamento entre os municípios e o Estado.

Concomitantemente com o amplo conjunto de tarefas descritas no artigo VIII, deveria também exercer as atribuições das educadoras, substituindo-as quando faltassem, nos termos do artigo XX: “**na falta de professoras, as atribuições destas serão exercidas pela Diretora**” (RIO CLARO, 1971, p. 8, grifo nosso), demonstrando que a diretora era vista como uma professora que havia sido deslocada das funções de magistério para executar outras atividades, conservando uma identidade docente de início, a qual foi ganhando contornos próprios à medida que a Rede Municipal de Ensino foi se desenvolvendo.

Pelo volume de incumbências, infere-se que a diretora deveria ter uma capacidade laboral acima da média, num período em que ainda não havia previsão de uma equipe gestora para auxiliá-la com toda a carga de trabalho que lhe foi reservada. Assim, em troca de uma gratificação correspondente a 30% de seu salário,

a professora que se prontificasse a assumir a direção do Parque Infantil arcaria com uma gama de atribuições bem maior.

O segundo parque infantil da cidade foi edificado na Vila Martins, recebendo o nome de Centro Educacional e Recreativo Municipal “D. Pedro I”, cuja regulamentação se deu pelo Decreto nº 2.025, de 31 de janeiro de 1973 (RIO CLARO, 1973), estabelecendo que também seria dirigido por uma professora com função gratificada.

A função gratificada de 30% permaneceu inalterada até ser elevada para 80% pela Lei Municipal nº 1.523, de 30 de novembro de 1978 (RIO CLARO, 1978), que introduziu modificações na legislação reguladora do trabalho do professorado municipal. O respectivo Projeto de Lei apresentado pelo Prefeito à Câmara de Vereadores esclarecia os motivos dessa valorização financeira:

3. É questão de elementar justiça, neste momento, reclassificar nossos professores em referência compatível com a alta qualidade de ensino que o Município hoje oferece.

4. Ao mesmo tempo, **impõe-se, também por razão de justiça elementar, atribuir remuneração condigna aos Senhores Diretores de Parques Infantis**, eis que, além do elevado grau de responsabilidade a que sua função os submete, estão também obrigados a trabalhar em regime de dedicação integral, em dois turnos completos, o dobro do que cumprem os professores (RIO CLARO, 1978, p. 1, grifo nosso).

A publicação dessa norma representou um reconhecimento, pela classe política, da importância dos profissionais do magistério. No caso das diretoras dos parques infantis, procurou-se atenuar o desequilíbrio entre a excessiva contribuição e a baixa retribuição auferida (Dubar, 2005), pois se sujeitavam a uma jornada de trabalho correspondente ao dobro do que era cumprida pelos professores e a uma série de atividades extras, sem uma contraprestação financeira compatível.

Com esse reconhecimento, começou a ficar mais evidente a distinção entre docentes e dirigentes, consolidando o modelo baseado na divisão de tarefas e na dicotomia entre as dimensões administrativas e pedagógicas, acelerando o movimento de construção de uma identidade específica dos diretores municipais, não obstante a forte vinculação mantida com suas raízes na docência, atestada pelas respostas obtidas nas entrevistas realizadas, ao externarem o desejo de continuarem acompanhando as questões de natureza pedagógica, como se verá no capítulo seguinte.

Durante a década de 1970, no processo de constituição da Rede Municipal, foram abertas várias unidades educacionais, sob a denominação de parques infantis, centros educacionais recreativos, jardins de infância e classes de recreação infantil, todos focados nas primeiras etapas do ensino básico. O Decreto nº 2.465, de 11 de janeiro de 1980 (RIO CLARO, 1980), sobreveio para uniformizar essas nomenclaturas, passando a chamá-las de classe municipal de educação infantil ou de escola municipal de educação infantil, utilizando essa segunda designação para os recintos compostos por mais de uma sala de aula.

No momento da publicação desse Decreto, a Rede Municipal era composta por quatro escolas e 14 classes isoladas de educação infantil, as quais foram se transformando gradativamente, dando origem a novas unidades educacionais, totalizando onze em 1986, quando ocorreu o primeiro concurso para diretores dessas escolas.

A Lei Municipal nº 1.682, de 3 de julho de 1981 (RIO CLARO, 1981), introduziu modificações na legislação que regulava o trabalho do professorado, aumentando os cargos de professor e criando o cargo comissionado de assistente de direção, dando origem à concepção de equipe gestora. Essa inovação está relacionada com a complexificação da instituição escolar, surgindo em decorrência da elevação das obrigações do diretor, tornando necessário dividir os seus afazeres com um auxiliar.

Ainda em 1981, foi aprovada uma bonificação intitulada “gratificação de mérito”, regulamentada pelo Decreto Municipal nº 2.683, de 3 de março de 1982, devida ao pessoal do magistério, no qual consta uma lista de virtudes que os servidores deveriam demonstrar para fazer jus a essa vantagem pecuniária:

- 1 - Amor e respeito pela criança.
- 2 - Pontualidade.
- 3 - Assiduidade.
- 4 - Interesse pela escola, pela classe e relacionamento com as crianças.
- 5 - Participação nas atividades extra-curriculares (comemorações, campanhas, manhãs de recreio, etc.)
- 6 - Bom relacionamento com o corpo docente, administrativo, técnico-administrativo e com os pais de alunos.
- 7 - Interesse pelo aprimoramento profissional.
- 8 - Exatidão, precisão, correção, limpeza e organização do trabalho.
- 9 - Volume e produção do trabalho e constância em manter o nível de produção. Disposição de aumentar esse nível.
- 10 - Capacidade de trabalhar harmoniosamente em conjunto, quer como responsável pelo trabalho, quer como integrante de grupo (RIO CLARO, 1982, p. 2).

Nessa relação de atributos meritocráticos, vislumbra-se a presença de uma perspectiva gerencial, especialmente nos quesitos em que é mencionada a precisão, correção e organização do trabalho, bem como a manutenção do seu nível de produção e a disposição para elevá-lo, expressões relacionadas a uma visão da educação como um empreendimento empresarial, em que os subordinados são vistos como quem executa tarefas mecanicamente, enquanto o administrador assume um papel equivalente ao de gerente, repercutindo na sua configuração identitária.

Depois da inauguração dos parques infantis ocorrida nos anos 1970, os próximos cargos de diretor de escola foram instituídos na metade da década seguinte, por intermédio da Lei Municipal nº 1.956, de 8 de março de 1985 (RIO CLARO, 1985). Os cargos foram lotados nas escolas municipais de educação infantil e seus ocupantes, bem como os respectivos assistentes de direção, deveriam possuir diploma de pedagogia, com licenciatura plena e habilitação em administração escolar.

A exigência de habilitação em administração escolar revelava uma preferência por selecionar profissionais com conhecimentos técnicos específicos, privilegiando aqueles que no período de formação se aprofundaram nos estudos de disciplinas inerentes à área administrativa, indicando que os saberes dessa natureza passaram a ser uma temática importante na definição da identidade do diretor de escola.

Paralelamente a isso, a interinidade da função acarretou um sentimento de inquietude, que resultou numa reflexão a respeito da situação funcional desses atores e de como resolvê-la, tendo como resultado a elaboração e a aprovação de um estatuto próprio.

2.5 O movimento de construção do primeiro Estatuto do Magistério Municipal e a sua influência nos primeiros concursos para o cargo de diretor de escola

Até o ano de 1986, as escolas municipais eram dirigidas por professoras comissionadas, que não tinham a garantia de estabilidade assegurada em lei, vivenciando uma situação que gerava insegurança, já que estavam expostas às influências políticas, podendo ser dispensadas a qualquer tempo, ao arbítrio de cada administração eleita, independentemente do resultado de seus trabalhos em prol do fortalecimento da Rede Municipal de Ensino.

A fim de solucionar essa questão, os profissionais do magistério se mobilizaram para que fosse elaborado um estatuto e realizado concurso para os cargos

pertencentes à carreira do magistério, estabelecendo regras objetivas que garantissem aos aprovados a necessária proteção contra interferências externas, assegurando mais autonomia no desempenho de suas atribuições e procurando superar o modelo anterior, pelo qual as funções de direção eram preenchidas por recomendação de terceiros, muitas vezes alheios à realidade educacional.

A respeito dessa mobilização, é elucidativo o pronunciamento de alguns diretores antigos entrevistados:

Aí, nesse período, não éramos efetivas ainda...nós íamos sempre à Secretaria, ao departamento, um dia nós fomos, uma equipe lá, **o nosso apelido era andorinha, porque a gente andava tudo junto, em bando, né?** E nesse dia nós começamos a questionar o nosso regime funcional. Aí nós fomos ao departamento pessoal e tava a [...] e o [...], eles eram advogados da prefeitura. Aí nós chegamos e falamos assim: que regime que nós somos? O [...], que era debochado: nenhum. Vocês são portaria, vocês, os professores são “**porcaria**” (risos), e portaria pode ser revogada a qualquer momento. Aquilo foi como ter dado um choque na gente. Aí nós começamos a ir atrás de um vereador e do Prefeito, fizemos um grupo de professores, pegamos estatutos de várias cidades, [...] um monte de pessoas, várias pessoas se reuniram e a gente foi montando o estatuto. Aí foi montado o estatuto de 1986 (Diretora L, grifo nosso).

Você foi uma das pessoas que participou da comissão do Estatuto?

Sim. O estatuto, na época, ventilou, acho que era a época da [...], se não me engano. Aí nós, eu não me lembro se foi o professor [...], não me lembro quem, a gente andou procurando algumas pessoas que já entendiam um pouco de estatuto e ali a gente foi montando o da gente o que se fazia necessário.

Vocês procuraram o prefeito já na primeira vez ou teve intermediário?

Eu acho que teve intermediário. Eu não me lembro se foi, foi um dos vereadores, não lembro qual foi que intermediou. Aí deram o aval para a gente montar, demoramos um tempo para essa montagem. Pedimos a pontuação para os que já estavam na Rede há anos, eles falaram que iam ver se podia. Foi uma maneira de ajudar a todos. (Diretora N).

Essa mobilização coletiva ocorreu pouco antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual introduziu regras mais rígidas sobre o preenchimento de cargos por concurso público, constituindo uma amostra da influência dos fatores contextuais no fenômeno da configuração e reconfiguração identitária, visto que causou apreensão nos diretores interinos, provocando uma crise de identidade, um “questionamento da relação de si mesmo com os outros e consigo mesmo” (DUBAR, 2011, p. 183), dando origem a uma identidade política que reivindicava mudanças que garantissem a estabilidade visada pelos seus integrantes (CIAMPA, 2006).

Nesse contexto, o primeiro Estatuto do Magistério Público do município de Rio Claro foi aprovado pela Lei Municipal nº 2.081, de 31 de outubro de 1986 (RIO CLARO, 1986b), cujas discussões se iniciaram dois anos antes da apresentação do seu projeto

de lei, permitindo que os professores e a comunidade trouxessem sugestões para aprimorá-lo. As propostas foram compiladas e analisadas por uma comissão composta majoritariamente por profissionais vinculados à educação, três delas no exercício da função de diretor de escola.

Em março de 1986, o Prefeito encaminhou à Câmara Municipal o Projeto de Lei nº 16/86 (RIO CLARO, 1986a), que dispunha sobre o Estatuto em questão. O mandatário municipal enfatizou a necessidade de aprovação do estatuto para possibilitar a inclusão do município entre aqueles aptos a receber verbas oriundas das quotas do salário-educação e realçou a importância da norma para o pessoal do magistério e para toda a comunidade rio-clarense:

Portanto, ao passarmos este Projeto de Lei à análise e discussão de nosso Legislativo, temos a certeza de que o referido ESTATUTO, além de obra de vanguarda, que engrandecerá o atual Governo do Município, **estará atendendo à imperiosa necessidade de habilitação dos Municípios, para a obtenção dos recursos e quotas do “SALARIO-EDUCAÇÃO”, na conformidade do recente DECRETO-LEI Nº 91.781, de 15 de outubro de 1985, do Presidente José Sarney, pois, o Município que não editar o ESTATUTO de seu Magistério Local estará excluído desse benefício** (RIO CLARO, 1986a, p. 2, grifo nosso).

Essa particularidade revela que a predisposição política em promover a valorização dos profissionais docentes também tinha como pano de fundo a necessidade de o município cumprir os requisitos impostos pela legislação nacional, a fim de fazer jus ao recebimento de verbas destinadas ao ensino do 1º grau, arrecadadas e repassadas pelo Governo Federal.

Durante o andamento do Projeto de Lei, várias emendas foram apresentadas, a pedido dos educadores. Uma das sugestões acolhidas garantiu que os portadores de diplomas de licenciatura plena em pedagogia fossem contemplados com um acréscimo de 10% ao salário básico, representando um estímulo para que as professoras normalistas se interessassem pela obtenção do grau universitário.

Nem todos os posicionamentos favoreciam os educadores, havendo manifestações contrárias a alguns de seus dispositivos, como as regras de atribuição de pontos nos concursos para os cargos do magistério e a concessão da licença prêmio por assiduidade. Porém, esses benefícios permaneceram inalterados no texto final. Os profissionais do magistério, especialmente as diretoras comissionadas, acompanharam as discussões que aconteciam no Legislativo, participando ativamente mediante um engajamento político pelo qual não se descuidavam dos

detalhes contidos nas propostas, agindo contra toda e qualquer medida desfavorável que descaracterizasse o texto original, como mostra a seguinte narrativa:

Então a gente fez um...: isso pode emendar, isso não. Isso isso, isso aquilo [...]. Foi assim, e ficamos de olho, porque a gente tava muito por dentro e se mudasse alguma coisa...

[...]

Você participou de todas as discussões?

Todas, literalmente todas. Foi à mão, escrito lá onde hoje é um posto de gasolina, era a Secretaria de Esportes. Aí eles falavam e eu escrevia, tudo a lápis. [...] Até na época o presidente da câmara, a mulher dele tinha uma confecção, ele falou assim: nossa, vocês parecem papel de bala grudada no meu sapato. Porque a gente ficava lá direto, sabe, porque a gente não queria que mudasse os pontos, a gente não queria que mudasse um monte de coisa.

[...]

Eu acho, assim, né, que a gente partiu do nada, porque a gente era um nada, né. E a conquista do estatuto foi um marco importante, que eu sou muito feliz que aquele velhinho de 86 tem meu nome lá, sabe (Diretora L).

Pelo resultado alcançado, afere-se que a citada mobilização surtiu o efeito desejado, já que a redação final do Estatuto manteve a maior parte das prerrogativas inseridas no anteprojeto original, havendo poucas perdas e até algum avanço. Essa atuação demonstra a força concreta de uma identidade política coletiva, construída ao longo dos anos, enquanto desempenhavam interinamente a função de direção, de acordo com as seguintes declarações:

porque a gente se encontrava um dia na casa de uma, outro na casa de outra, e ia perguntando, como faz isso, como faz aquilo. Era um grupo bem unido, **chamavam a gente de andorinhas** (risos) porque a gente andava em bando na secretaria (Diretora B, grifo nosso).

Foi uma luta. Para ter essas conquistas, teve que ter muita luta. Fomos conversar com o prefeito, várias vezes. Porque foi uma reestruturação do quadro administrativo da prefeitura. Então, a gente ficava a margem, então a gente teve que participar. E o fato de o diretor ter que voltar para o nível inicial, isso ia prejudicar muito. Foi uma conquista. Licença prêmio, a sexta parte... (Diretora G).

Uma palavra? determinação. Para ir atrás da melhoria e estabilidade para nós. Para não me envergar aos políticos, pelo contrário, me aliar para conseguir o nosso Estatuto. Sabe, Lígia, essa conquista foi nossa. Das diretoras daquela época. **Teve estudos com os professores, mas a classe que deu a cara pra bater foi a de diretor. As andorinhas. Fizemos verão. E hoje todos colhem os frutos** (Diretora L, grifo nosso).

Por intermédio do Parecer nº 2, de 17 de setembro de 1986, a Comissão de Educação, Saúde e Assistência Social opinou pela aprovação do Projeto, recomendando a admissão de parte das emendas apresentadas, merecendo ênfase o acolhimento da proposta de alteração do artigo 13, alínea *b*, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 13. Para o concurso de provas e títulos deverão ser observadas as seguintes disposições:

a) o concurso será desenvolvido em dois estágios: estágio de provas e estágio de títulos.

b) ao candidato que estiver em exercício no magistério público municipal, na data da inscrição, além dos títulos, serão atribuídos mais 50 (cinquenta) pontos, na função que vem exercendo (RIO CLARO, 1986a, p. 11-12, grifo nosso).

A mudança implementada nesse enunciado deixou claro que, no concurso, seriam atribuídos pontos aos candidatos que estivessem exercendo a função à qual concorriam. A articulação entre os membros do grupo composto pelas profissionais em exercício na função de direção foi determinante para que essa redação se mantivesse inalterada, sendo oportuno transcrever um dos relatos a respeito dessa questão:

Qual foi a motivação maior do estatuto?

Qual foi o combinado entre todos nós, administração, professores e diretores? Por que tinha professor que tinha mais de 20 anos de casa. Aí como que vai fazer um concurso público e a gente quer fazer o concurso pra acertar a vida das pessoas que estão aqui. Este foi o objetivo principal. Então foi o que nós fizemos... Antes de 88 se podia fazer isso. Depois não, com a Constituição, aí tinha que ser público.

[...]

Para isso, foi colocado 50 pontos na função. Aí nós fizemos as contas, mas isso não foi nada assim, digamos, ah vamos fazer só o grupo de diretores, não, isso foi consenso, pra todos, professor também (Diretora L).

Como consequência dessa mobilização, foram concedidas vantagens e um tratamento diferenciado a quem já integrava o quadro de magistério municipal, com destaque para a atribuição de pontos extras no concurso aos que exerciam as funções de direção escolar dentro da Rede Municipal.

Outra alteração relevante ocorreu por meio de uma emenda supressiva apresentada por essa Comissão, expurgando o artigo 137 constante da versão inicial do Projeto de Lei, assim redigido: “Artigo 137 - Os vencimentos dos integrantes do Quadro do Magistério Municipal obedecerão o disposto na Lei de Reorganização Administrativa do Município de Rio Claro” (RIO CLARO, 1986a, p. 37).

Com essa exclusão, permitiu-se que professores e especialistas em educação recebessem um tratamento próprio quanto aos direitos e vantagens, desassociando-os do sistema remuneratório aplicável aos demais servidores, ficando implicitamente reconhecida uma configuração identitária específica desse pessoal, que os diferenciava de outras categorias funcionais vinculadas ao município de Rio Claro.

Foi também agregado um artigo sobre o incentivo à publicação de trabalhos pedagógicos, científicos ou culturais, cujos dispêndios poderiam ser arcados pela municipalidade (RIO CLARO, 1986a, p. 96-98), estimulando os estudos e a produção literária, fato que demonstrava a intenção de fomentar os aspectos inerentes à formação continuada. Com esse mesmo objetivo, eram oferecidos cursos financiados pelo município, avaliados positivamente pelo diretores entrevistados:

Nós fizemos a especialização na UNESP sobre a pré-escola, que ajudou muito a entender como lidar com as crianças pequenas, porque eu sentia muita preocupação com a creche..., os bebês, como oferecer um bom atendimento. Foi um ano indo na Unesp, o curso foi ótimo. (Diretora R).

Foi depois de 1987, e a gente recebia uma bolsa da prefeitura para fazer o curso, foi uma espécie de intercâmbio entre Unesp e prefeitura, uma parceria, a gente tinha uma bolsa que era uma remuneração boa para a época (Diretora B).

Me efetivei em 2004 e já tive essa oportunidade de fazer o curso, uma pós em gestão educacional paga pela SME. Mas participavam todos que conseguiram: vices, diretores e supervisores.

O curso foi excelente. Foi um diferencial, porque os professores eram muito bons e eles falavam coisas da prática mesmo, também coisas da prática, aliadas à teoria. Então eu acho que valeu, foi muito bom o curso de gestão educacional que a secretaria de educação ofereceu na época (Diretora D).

Nesse primeiro Estatuto, o cargo de diretor de escola integrava o quadro do magistério na classe de especialista em educação, sendo de provimento efetivo por concurso de provas e títulos, exigindo-se como pré-requisito a licenciatura em pedagogia, habilitação em administração escolar e um tempo mínimo de dois anos como servidor efetivo da Rede Municipal de Ensino. Suas atribuições foram elencadas no artigo 6º, cabendo-lhe executar as tarefas discriminadas no quadro abaixo.

Quadro 2 – Atribuições do diretor de escola municipal, conforme artigo 6º, II, da Lei nº 2.081/86

It.	Descrição
	No âmbito da unidade escolar, a pesquisa, o planejamento, o assessoramento, o controle e a avaliação do processo educacional, bem como a direção administrativa de sua unidade
a	Dirigir a unidade escolar de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa, e dos docentes que atuam na unidade.
b	Coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da unidade, para elaboração do plano escolar.
c	Supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola.
c	Promover condições para integração Escola-Comunidade.
e	Coordenar e controlar os serviços administrativos unidade tendo em vista especialmente: - as atribuições de seu pessoal. - elaboração das folhas de frequência. - o fluxo de documentos de vida escolar. - o fluxo de documentos de vida funcional. - organização e o funcionamento da secretaria da unidade. - o fornecimento de dados indicadores para análise e planejamento global. - o horário de atividades e funcionamento de sua unidade escolar.
f	Zelar para o fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas.
f	Preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento, programa anual da escola.
h	Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores.
i	Propor em face da demanda escolar a criação e supressão de escolas.

It.	Descrição
j	Cuidar para que o prédio e suas Instalações sejam mantidas em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento.
l	Diligenciar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na unidade.
m	Coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pelo Departamento de Educação e Cultura.
n	Exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação, Cultura, Esportes e Turismo.
o	Aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação, Cultura, Esportes e Turismo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº 2.081, de 1986.

Em linhas gerais, as atribuições dos diretores envolviam aspectos pedagógicos (pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional), e afazeres administrativos (direção administrativa da unidade). No detalhamento dessas incumbências, fica evidente a predominância das tarefas administrativas, ao ser mencionado o dever de coordenar e controlar as atribuições do pessoal, de elaborar as folhas de frequência, de controlar o fluxo de documentos da vida escolar e funcional, de fornecer dados indicadores para análise e planejamento, de acompanhar os horários das atividades, de cumprir as normas sobre a organização didática, administrativa e disciplinar, de aplicar advertências e suspensões, entre outras.

Assim, de forma semelhante ao que ocorria na Rede Estadual, os diretores municipais deveriam responder por uma longa lista de atribuições, ressaltando-se que no município, essas incumbências iam além daquelas explicitadas na legislação, abrangendo outras tarefas assumidas de maneira informal como parte de sua rotina.

Antes do concurso, o cumprimento dessas demandas extras consistiam numa espécie de contrapartida pela indicação política. Depois dele, por um tempo, continuou havendo uma cobrança velada pelo apoio em favor da elaboração e da aprovação do Estatuto. Algumas falas das diretoras entrevistadas atestam essa realidade:

A gente era chamada para fazer quórum em eventos, reuniões, porque respeitavam a figura do diretor...então, eu me dava bem com o prefeito, e ia com prazer, representar a Secretaria em algum evento. Eles ligavam e falavam: fulana, vai ter reunião tal hora, e eu perguntava: sobre o quê? E quando via era para ser mais um em um evento, para “fazer a plateia” (Diretora R).

Em épocas de eleição a gente tinha que trabalhar nos parques, nas ruas, levar os pais, era uma coisa meio exigida, sabe, a gente tinha que cumprir aquilo. Quando tinha festa você tinha que participar, você tinha que estar em todos os locais, não porque você era importante, mas porque você tinha que fazer número, era bem político. Na época de eleição, eles faziam reunião de pais nas escolas (Diretora B).

Eram muitos afazeres, pois na época estávamos saindo de uma transição, se podemos falar assim, de diretores indicados, então ainda tínhamos que respeitar algumas coisas, e o que mais marcou foi essa ordem de estar

disponível para representar a cidade nos eventos. Porque então além de tudo a gente tinha que representar a cidade, a secretaria nas coisas que não eram nossas atribuições (Diretora J).

Principalmente naquela época de política, sabe, que iam lá falar, fazer campanha, você tinha que fazer jogo de cintura com todo mundo. Então você se sentia explorada, sabe, você se sentia ameaçada, porque, caramba, a gente está aqui pra trabalhar com aluno e tal. Você achava que não tinha nada a ver com a politicagem. Aí vinham eles, e após a efetivação também, pedir vaga, solicitar o espaço da escola para uma coisa e outra. Então você tinha que ter um jogo de cintura aí (Diretora L).

E a política sempre mandando: qualquer reclamação de pais e pedido de vaga, lá iam eles com pedido para vereadores, e lá ia o vereador na escola querendo vaga e você falava não, porque tinha uma lista de espera que você tinha que cumprir, e aí tinha que dar. Recebia um telefonema do prefeito. No começo da minha carreira era vereador ligando enchendo o saco, ligando para a secretária, a secretária ligando que tinha que dar a vaga, no começo era bem assim, não havia respaldo, e no fim já melhorou, em 2006, 2007 a secretaria de educação segurou bastante quando nós falávamos que não íamos dar a vaga e ia ter que seguir a lista de espera, e que nenhum vereador ia colocar ninguém na frente.

Eu fazia por prazer, mas preferia ficar na escola e dizia isso para eles. E com o tempo os políticos paravam de nos encher... fazer contato para “coisa boba”. Agora éramos efetivas, eu não passei muito por isso, graças a Deus, mas as outras falam que era demais, autonomia zero, muito favor pra pagar (Diretora E).

As narrativas apontam que havia uma ingerência da classe política no sistema educacional, requisitando a presença dos diretores em eventos sociais, solicitando a utilização do espaço escolar para finalidades alheias à educação, pleiteando vagas sem respeitar a lista de espera ou requerendo que os pais fossem convocados para ouvirem seus discursos e propostas nos períodos de campanha eleitoral.

Percebe-se, pelo teor desses relatos, que as reivindicações mais ostensivas foram diminuindo com o passar do tempo, especialmente após a efetivação ocorrida mediante concurso, superando em certa medida o modelo baseado em compromissos tacitamente assumidos, para que fosse implantada uma prática mais impessoal e profissional na condução dos assuntos vinculados ao ensino, representando um movimento de ruptura com a situação antes estabelecida e uma mudança no modo como os diretores, agora efetivos, interpretavam o seu papel e entendiam a sua identidade, num processo de recusa à forma como eram vistos, opondo-se às demandas políticas antes atendidas sem contestação, por gratidão ou por um sentimento de lealdade.

De modo semelhante ao que constava no Estatuto Estadual (SÃO PAULO (ESTADO), 1985), a norma municipal fez menção à constituição do conselho de

escola e ao papel legalmente reservado a esse colegiado, concebido como um órgão deliberativo no sistema do Estado, e com funções consultivas e deliberativas no município, sinalizando uma abertura à participação da comunidade nas decisões que afetassem o trabalho desenvolvido nas unidades escolares e revelando uma predisposição para a adoção de um perfil de gestão mais democrática, mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988:

Art. 123. O conselho da escola é um órgão colegiado com funções consultivas e deliberativas da Unidade Escolar, cujas atribuições serão especificadas por regulamento do Poder Executivo, dentro de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação deste Estatuto (RIO CLARO, 1986b, p. 44).

Estava previsto que os membros desse colegiado seriam escolhidos anualmente, que suas deliberações seriam tomadas por maioria simples de voto e que o diretor seria o seu presidente nato, sugerindo que a ele caberia exercer um papel de liderança na escola e nos órgãos a ela vinculados.

O Estatuto de 1986 vigorou por mais de vinte anos, sujeitando-se a algumas adequações no decorrer desse período. Suas disposições colaboraram para a melhoria da qualidade do ensino e foram de grande importância para os servidores do magistério, sedimentando direitos conquistados principalmente em razão dos esforços dos primeiros diretores de escola, que muito se dedicaram a esse propósito, construindo uma identidade política marcada pela defesa de suas prerrogativas e de benefícios para toda a classe docente.

O referido Estatuto estabeleceu que deveria ser realizado concurso para os cargos de diretor e de professor dentro dos noventa dias seguintes à sua promulgação. A fim de cumprir essa cláusula, foi publicado o edital no dia 10 de janeiro de 1987 (RIO CLARO, 1987), transcrevendo as normas aplicáveis a esse concurso.

Para postular uma vaga como diretor, o candidato precisava possuir licenciatura em pedagogia, habilitação em administração escolar e pertencer ao Quadro do Magistério Municipal de Rio Claro, com um mínimo de dois anos de exercício ininterrupto, de modo que verdadeiramente se tratava de um concurso interno e não público, denotando a prevalência de um espírito de corpo no estabelecimento das regras a ele aplicadas, como revela as declarações a seguir reproduzidas:

Era pra ser só pra pessoas da rede. Foi um concurso público, mas só da rede, só da rede. Foi aberto só pra quem estava na rede. Por que, assim, em 88 foi

promulgada a Constituição Federal... e não ia poder ser assim. Por que muita gente teve problema depois, você vê, o caso dos diretores que tiveram problemas depois, por que eles também tiveram pontos e eles não podiam ter, os 50 pontos. Acho que dois ou três concursos eles tiveram 50 pontos.

[...]

Nós fizemos um combinado, porque nós não tivemos tempo para estudar. Pelo contrário, a gente ficava lá direto na câmara. Uma vez meu marido falou: ou “essa coisa” do estatuto ou nosso casamento. Eu falei: o estatuto, porque se você largar de mim eu pelo menos vou ter o que comer, você entendeu, foi muito sério, foi cansativo, foi tenso (Diretora L).

Tal situação reflete o contexto no qual as relações eram estabelecidas na época. O combinado entre as instâncias superiores e os diretores resultou em um concurso no qual aqueles que já atuavam dentro da SME puderam usufruir de vantagens em uma contraprestação pelo trabalho exercido nos anos anteriores.

Esse critério foi aos poucos desaparecendo dos editais, por força de decisões dos órgãos de fiscalização externos e da necessidade de adequar o concurso às normas constitucionais. Contudo, nos primeiros quatro certames, ainda foi mantida essa vantagem aos candidatos pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

Foram especificados quais eram os títulos que atribuíam pontos aos candidatos, incluindo elementos relativos à formação, ao tempo de serviço e ao desempenho da função concorrida, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Titulação Computada como Pontos no 1º Concurso para Diretor de Escola em Rio Claro

Item	Descrição	Pontos	Pontuação Máxima
1	Licenciatura plena em pedagogia com habilitação em administração escolar	25	25
2	Habilitações em supervisão ou inspeção escolar, orientação, magistério, deficientes	5 cada	20
3	Formação no magistério de 1º grau	15	15
4	Cursos de aperfeiçoamento na área de educação, de no mínimo 30 horas	1	5
5	Especialização na área de educação	10	10
6	Mestrado em educação	30	30
7	Doutorado em educação	35	35
8	Especialização em pré-escola	20	20
9	Tempo de serviço dos últimos 4 anos, na função correspondente ao cargo concorrido	0,05 por dia	50
10	Candidato em exercício na função correspondente ao cargo concorrido	50	50

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Edital do Concurso.

Assim, considerava-se como título o tempo de serviço no Magistério Municipal de Rio Claro, computando-se 0,05 (cinco centésimos) de ponto por dia efetivamente prestado nos quatro anos anteriores à data de inscrição no concurso, até o limite de 50 pontos. Além disso, eram outorgados outros 50 pontos àqueles que concorressem ao cargo em que já estivessem desempenhando função, de modo que os candidatos que já estavam na direção escolar poderiam agregar mais 100 pontos para efeitos classificatórios, além de outros 50 pontos passíveis de serem obtidos pela formação e participação em cursos.

Essa concessão fez com que as notas das provas escritas tivessem um peso pouco relevante, circunstância que foi decisiva na apuração do resultado, pois as primeiras onze candidatas classificadas eram aquelas que tinham direito a essa pontuação diferenciada, notando-se uma grande diferença em relação ao somatório de pontos dos demais participantes:

Quadro 4 - Classificação do Concurso de 1986 para Diretor de Escola

CLASSIFICAÇÃO	NOME	PONTOS	PROVAS ESCRITAS		TOTAL
			CONHEC. GERAIS	CONHEC. ESPECÍFICOS	
1	Docente que exercia a função de direção	150	35	35	220,00
2	Docente que exercia a função de direção	150	32	34	216,00
3	Docente que exercia a função de direção	137,15	37	39	213,15
4	Docente que exercia a função de direção	150	29	34	213,00
5	Docente que exercia a função de direção	150	31	31	212,00
6	Docente que exercia a função de direção	150	29	30	209,00
7	Docente que exercia a função de direção	150	25	28	203,00
8	Docente que exercia a função de direção	137,15	28	32	197,15
9	Docente que exercia a função de direção	126,5	31	32	189,50
10	Docente que exercia a função de direção	118,9	27	31	176,90
11	Docente que exercia a função de direção	113,85	28	32	173,85
12	Docente que não exercia a função de direção	50	34	32	116,00
13	Docente que não exercia a função de direção	50	31	34	115,00
14	Docente que não exercia a função de direção	40	33	37	110,00
15	Docente que não exercia a função de direção	50	29	30	109,00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Resultado geral das provas do 1º concurso, p. 14.

A prova escrita era dividida em conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. O conteúdo da parte referente a conhecimentos gerais era o mesmo para os cargos de professor e de diretor, abordando aspectos eminentemente pedagógicos, como os vários enfoques do processo de ensino, enquanto os quesitos da parte específica eram diferentes, evidenciando uma distinção entre ambos os cargos no próprio concurso, pois a prova dos docentes contemplava assuntos vinculados à temática da pedagogia, ao passo que o concurso de diretor orientava-se por outra perspectiva, concentrada em temas administrativos, abrangendo os seguintes tópicos:

1. Administração geral
 - 1.1. Divisão social do trabalho
 - 1.2. Burocracia
 - 1.3. Especialização: Administração escolar
2. Administração Escolar
 - 2.1. O Planejamento Técnico-Pedagógico da Escola
 - 2.2. Disciplinas, controle e Avaliação
 - 2.3. Liderança e Comunicação
3. Administração de Unidade

3.1. A Unidade Escolar e a Rede Municipal de Ensino.

3.2. Estrutura e Funcionamento - Proposta Educacional - Condição de Trabalho.

No tempo em que o cargo de diretor de escola municipal acabara de ser formalmente instituído, a diferenciação entre as bibliografias dos dois concursos constituiu mais um elemento a individualizar uma e outra categoria profissional, colaborando para que assumissem configurações identitárias distintas, pois enquanto os docentes permaneceram vinculados a uma dimensão didático-pedagógica pura, a estrutura das provas do concurso para a direção escolar privilegiava as questões administrativas, confirmando o pensamento externado por Silva Júnior:

No polo “teórico-técnico”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da “administração” do que do “escolar”, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 69).

Essa orientação não foi diferente em relação à bibliografia de referência para o 1º concurso de diretor, composta majoritariamente por textos alusivos à administração escolar, publicados por autores de renome:

- Lourenço Filho, M. B. Organização e Administração Escolar;
- Ayres Bello, R. Administração Escolar;
- Kimbrough, R. B. Princípios e métodos de administração escolar;
- Tyler, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino;
- Bloom, B. S, Hasting, J. T., Madaus, G. F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar;
- Likert, Rensis. Novos padrões de administração;
- Alonso, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar;
- Carvalho Meneses, J. Gualberto. Direção de grupos escolares: análise de atividade de diretores;
- Ferreira do Vale, José Misael. O diretor de escola em situação de conflito.

Apesar de reunir escritos tratando de vários temas, como currículo, ensino e avaliação escolar, constata-se uma predominância de publicações versando sobre a administração escolar clássica, que a aproxima da administração empresarial, a exemplo do livro de Ruy de Ayres Bello, no qual consta que:

a Administração Escolar se relaciona intimamente com a administração industrial, podendo, sob alguns de seus aspectos, ser, como esta, considerada um capítulo da chamada Organização Racional do Trabalho, moderna disciplina de caráter econômico, cujo objetivo é assegurar ao trabalho humano um máximo de rendimento para um mínimo de esforço e de despesa, com a eliminação de todos os movimentos inúteis (BELLO, 1965, p. 21).

Uma concepção semelhante acerca da administração escolar é encontrada no estudo de João Gualberto de Carvalho Meneses, afirmando que o grupo escolar

organizou-se como uma empresa, cujo regimento consiste num modelo burocrático, na qual é reservado um papel centralizador ao seu diretor:

As atividades dessa empresa estão altamente centralizadas no diretor e o organograma revela uma estrutura de “linha”. Para a consecução de seu objetivo de ministrar o ensino primário, além da atividade substantiva - a escolarização - nela são desenvolvidas inúmeras atividades que complementam o processo educativo, o que determinou a organização de quadro de pessoal de certa complexidade, caracterizado pela divisão do trabalho e especialização de funções (MENESES, 1972, p. 64).

Outra referência bibliográfica relevante é o ensaio de Lourenço Filho, que ao discorrer sobre a organização escolar, defendeu uma racionalização da administração aplicada às escolas, mediante uma ação metódica que procurava “substituir a improvisação e o empirismo por uma direção unificada, passível de desenvolvimento racional” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 37), compreendendo que as teorias gerais sobre organização e administração aplicavam-se a empreendimentos de qualquer natureza.

Na bibliografia do 1º concurso, também foi incluído o livro de Myrtes Alonso, em que a administração escolar é entendida como um ramo da administração geral e a escola é vista como uma instituição que adota concepções desenvolvidas pela teoria da administração e aplicadas às organizações empresariais, oriundas especialmente das ciências sociais e do comportamento humano. Na visão dessa autora, o cargo de diretor de escola configura a autoridade administrativa dentro de um microssistema, apresentando-se como o maior responsável pelo bom desenvolvimento das atividades escolares. As suas funções primordiais devem se concentrar nos aspectos decisórios e não nos executórios, por ser ele o responsável pelo êxito do empreendimento escolar e coparticipante essencial do processo de tomada de decisões (ALONSO, 1988).

Desse modo, no 1º concurso, os conteúdos da prova específica e do referencial bibliográfico eram direcionados à seleção de profissionais especializados no desempenho de tarefas burocráticas, preterindo, em certa medida, as atividades de natureza pedagógica. Essa realidade foi lembrada pelo diretor E, ao se referir à percepção que tinha sobre as expectativas da Secretaria da Educação quanto ao trabalho desenvolvido pelos diretores:

A burocracia era muita, parece que eles tinham medo de que se não fosse no papel, não daria certo... (Diretora E).

Semelhante ponto de vista foi manifestado pelo diretor B, ao ser questionado sobre a necessidade de rever os seus conceitos a respeito do papel que lhe era atribuído e que deveria desempenhar:

Demorou pra eu perceber que o diretor era mais a prática da papelada, sabe? Eu gostava mesmo do pedagógico e tive que me adaptar porque eles queriam um diretor craque na documentação. E isso foi, como posso dizer, me engolindo. Quando vi eu também virei uma “Maria burocracia”. Mas nem por isso por um tempo eu ainda corria fazer o pedagógico, ninguém ficava sabendo, eu dividia com a vice. A gente muda, mas não tanto, faz o que acha certo na sua escola. Mas com o tempo essa função, atribuição, de preenchedora de papéis venceu (Diretora B).

Levando em conta a maneira como a administração escolar era compreendida naquele período, infere-se que o concurso realizado no ano de 1987 demonstrava uma pretensão de selecionar candidatos que conjugassem experiência docente com aptidões administrativas, preparados para o desempenho de atividades preponderantemente burocráticas, sendo coerente que fosse exigida formação compatível com esse perfil, fundamentada na habilitação específica em administração escolar.

Ao final do concurso, tomaram posse 11 diretoras aprovadas, inaugurando uma nova modalidade de escolha dos profissionais que ocupariam essa posição, abolindo o modelo anterior, baseado na indicação política.

A ampliação da Rede Municipal teve um novo impulso na década seguinte, quando foram criados mais 11 cargos de diretor, distribuídos pelas unidades educacionais recém inauguradas. Em decorrência desse crescimento, no ano de 1996, foi autorizada a realização do 2º Concurso para Provimento de Cargos de Diretor de Escola.

O certame continuou tendo uma característica de concurso interno, pois era vedada a participação dos pretendentes que não comprovassem vínculo funcional com a carreira do magistério local. Segundo o Edital (RIO CLARO, 1996), o cômputo de títulos sofreu pequenas alterações, mas permaneceu contemplando os diversos níveis de formação, o tempo de serviço na função correspondente ao cargo concorrido, além de 50 pontos na função que vinham exercendo. Essa particularidade começou a chamar a atenção dos órgãos de controle externo, em especial o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, cujos desdobramentos serão relatados à frente.

Houve uma modificação substancial na bibliografia, quando comparada à anterior, pois foram abolidos os livros que discorriam sobre a administração escolar clássica, passando a priorizar obras dedicadas a outros aspectos inerentes ao ensino e à sua organização, além das principais normas educacionais em vigor:

- Ceccon, Claudius e outros. A vida na escola e a escola da vida;
- Cunha, Luís Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil;
- Ferreira, Roberto Martins. Sociologia da Educação;
- Freitag, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade;
- Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Série Ideias;
- Kramer, Sonia. A Política do Pré-escolar no Brasil;
- Libaneo, José Carlos. Democratização da Escola Pública;
- Luckesi, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação;
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo;
- Paro, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica;
- Patto, Maria Helena Souza (org). Introdução à Psicologia Escolar;
- Pereira, Luís e Foracchi, Marialice M. Educação e Sociedade;
- Romanelli, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil;
- Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Superando a dicotomia Administrativo-Pedagógica - A Direção e a questão pedagógica;
- Vianna. Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola;

Foram também inseridos na bibliografia as seções da Constituição Federal que tratavam da educação, destacando-se a previsão de que o ensino passaria a ser ministrado com base na gestão democrática, inaugurando um novo paradigma a ser observado na condução das políticas educacionais.

Considerando as transformações trazidas pelo panorama político e social e pela intensificação dos debates a respeito da gestão democrática, as publicações recomendadas se diversificaram, englobando a realidade educacional brasileira, os aspectos sociais ligados à educação, a aplicação da sociologia e da filosofia no entendimento dos fenômenos educacionais, a utilização da psicologia no ambiente do ensino, as políticas de educação pré-escolar, as discussões acerca da divisão do trabalho do diretor de escola entre as tarefas administrativas e pedagógicas, a democratização da escola pública e o planejamento participativo.

Infere-se, portanto, que o perfil esperado do diretor nesse contexto era o de articulador, um educador com uma postura mais aberta ao diálogo, diferentemente do que ocorria anteriormente, conforme manifestação de alguns diretores que já ocupavam o cargo, sinalizando que havia uma recusa a essa nova identidade

pressuposta, pois adotavam uma conduta mais conservadora, apesar de expressarem uma defesa do comportamento democrático:

Eu me considerava uma democrata. Eu ouvia, era aberta minha sala, eu estava à disposição, as reclamações, as sugestões, se elas não gostassem de alguma coisa também podiam falar, eu concordava ou não concordava, às vezes quando “batiam de frente” eu falava: ó, então o dia que você for, você vê, você presta concurso, o dia que você for ser diretora você faz do seu jeito... mas aqui eu que sou, então é desse jeito, você querendo ou não, porque tinha umas que você tinha que “pôr na linha”.

Conflitos? A gente resolvia com bom senso, com conversa. Tinha gente que queria impor algo esdrúxulo, por exemplo eu aconselhava: vai fazer concurso e virar diretora, pra depois fazer isso e ver se dá certo na sua escola. Falava de brincadeira, mas elas entendiam que era difícil esse lado de cá (Diretora J).

Foram pessoas ótimas que só agregou mesmo, a gente caminhava bem, tranquila, conseguia trabalhar bem sem problema nenhum. Eu falava, elas ouviam, e se alguma coisa fosse discutida, sempre respeitavam minha decisão, concordavam entre si (Diretora N).

E às vezes eu fui autoritária. Ah, fui. Dependendo da situação. Não fui totalmente democrática, não. Eu fui autoritária também. Não fui totalmente democrática. Eu acho que nem funciona ser totalmente democrática. Jamais. (Diretora D).

Entre as obras referenciadas, destaca-se a tese de Vitor Paro (2006), em que é examinada a possibilidade de evolução do modelo de administração escolar até então praticado, passando a concebê-la como um instrumento de transformação social. Em sua opinião, predominava na escola um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista, em que a última palavra deveria ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia como representante da lei e da ordem, respondendo pela supervisão e controle das atividades desenvolvidas naquele espaço.

Posicionando-se contra tal situação e introduzindo noções sobre gestão democrática, Paro defende que a administração escolar implica uma maneira de administrar que deve abandonar o modelo de concentração de poder nas mãos do diretor, “evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social” (PARO, 2006, p. 160).

Portanto, no concurso de 1996, os aspectos inerentes à atuação democrática e participativa passaram a constar das referências bibliográficas, demonstrando o surgimento de uma preocupação com a observância desses princípios no ambiente escolar.

Do ponto de vista jurídico, esse concurso foi marcado por um questionamento quanto à sua regularidade, visto que o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo rejeitou parcialmente o resultado final, considerando ilegais as admissões dos beneficiados pela pontuação concedida a quem exercia a função de diretor:

Processo: TC-1762/010/98

EXTRATO DE SENTENÇA: pelo exposto na sentença referida, aprecio os atos de admissão de pessoal, realizados pela Prefeitura Municipal de Rio Claro e, considerando legais, concedo registro aos atos de admissão das Senhoras [...], haja vista que mesmo excluída a pontuação a elas atribuídas na forma dos itens 5.3 e 5.4 do edital, as mesmas alcançaram classificação para o número de vagas postas em concurso. De **outro lado, considero ilegais e nego registro aos atos das demais admitidas, uma vez que, não fosse os pontos atribuídos com amparo nos itens 5.3 e 5.4 do edital, a classificação obtida não seria suficiente para preencher as vagas existentes** (SÃO PAULO (ESTADO), 2002, p. 1, grifo nosso).

Segundo o órgão fiscalizador, a legalidade das nomeações esbarrava no fato de constar no edital a concessão de até 50 pontos por tempo de serviço como diretor de escola no município e mais 50 pontos outorgados ao candidato que estivesse em exercício nessa função, não obstante a argumentação de que o intuito da Administração era prestigiar a experiência anterior daqueles que participassem do certame.

Dessa forma, motivada pelo posicionamento de uma entidade de controle externo, emergiu a necessidade de ajustar as regras dos concursos para cargos no magistério de Rio Claro, as quais se mostravam demasiadamente favoráveis a quem já fosse vinculado à Rede Municipal de Ensino.

Levando em conta que o ensino municipal continuava se expandindo, com um aumento constante do número de alunos, foi autorizada a realização do 3º Concurso para Diretor de Escola, cujo edital foi publicado em 10 de novembro de 1999 (RIO CLARO, 1999). Para a inscrição, continuou vedada a participação de candidatos não pertencentes à Rede Municipal. A pontuação pelo trabalho no magistério foi mais comedida, eliminando os 50 pontos outorgados àqueles que já exerciam interinamente o cargo ao qual concorriam, possivelmente em razão das orientações repassadas pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, contrárias a esse quesito.

A prova escrita do 3º concurso era dividida em três categorias distintas: conhecimentos gerais, pedagógicos e específicos. A parte referente aos conhecimentos gerais tinha como tema a língua portuguesa e a ortografia oficial. Os conhecimentos pedagógicos abrangiam os fundamentos históricos, filosóficos e

políticos da educação, a psicologia da educação, a história da educação brasileira, a avaliação escolar, a proposta pedagógica e a autonomia da escola, tendo sido listada uma bibliografia condizente com esses tópicos, da qual se destacam as obras “Estratégias de Ensino-Aprendizagem”, de Juan Díaz Bordenave, “O Construtivismo na Sala de Aula”, de César Coll, “Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento”, de Marta Kohl de Oliveira, “Seis Estudos de Psicologia”, de Jean Piaget, “Psicopedagogia da Linguagem Escrita”, de Ana Teberosky, “Educação não é Privilégio”, de Anísio Teixeira.

A parte inerente aos conhecimentos específicos contemplou a organização escolar brasileira e o seu funcionamento, a estrutura da educação básica, a gestão da escola pública, os profissionais da educação, o financiamento do ensino e os sistemas de avaliação, recorrendo-se a uma bibliografia da qual faziam parte os livros “A Nova LDB: Ranços e Avanços”, de Pedro Demo, “Organização e Administração Escolar”, de Lourenço Filho, “O Que é Burocracia”, de Fernando Prestes Motta, “Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político”, de Guiomar Namó de Mello, “O Financiamento da Educação no Brasil”, de José Carlos Araújo Melchior, e “A Autonomia da Escola Pública: a Reumanização da Escola”, de Jair Militão da Silva.

A composição da bibliografia sinaliza que o eixo central dos estudos se deslocou dos aspectos administrativos para uma temática essencialmente pedagógica, com algumas exceções, como o livro “Organização e Administração Escolar”, de Lourenço Filho, e a obra de Fernando Motta, intitulada “O que é Burocracia”, em que é debatido o verdadeiro significado dessa palavra e qual é a aplicação prática desse conceito, demonstrando que perdurava um interesse histórico pelo padrão clássico de administração educacional e por suas particularidades.

Os atos normativos recomendados para estudo incluíam: a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, exaltando a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, com a pretensão de garantir um sistema educacional atuante em prol da igualdade de direitos; as Diretrizes Curriculares Nacionais, que tem como fundamentos o projeto político-pedagógico, o regimento escolar e a gestão democrática; o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirmou o direito à educação e garantiu aos pais ou responsáveis

o conhecimento do processo pedagógico e a participação na definição das propostas educacionais.

Ressalte-se que em 1999, ano em que esse concurso foi autorizado, o cargo de Secretário da Educação era ocupado por um professor universitário que defendia a ideia de que a democracia poderia e deveria se realizar também na gestão da escola, eliminando os obstáculos que dificultavam a consecução de tal propósito, conforme texto de sua autoria, elaborado no ano de 2002:

A democracia na Educação foi acontecendo como um processo de partilha no exercício do poder. O Plano de Governo defendia “um projeto que tivesse como objetivo maior o desenvolvimento do Homem consciente”.

[...]

Os processos criativos dependiam de **movimentos de ruptura** com situações de rigidez, medo e acanhamento, criados e já cristalizados ao longo de muitos anos.

[...]

o que importava não era bem a compreensão teórica de um projeto pedagógico constituído com tal referencial político, e sim a criação de condições para que as educadoras e os educadores comesçassem a entrar em contato com as próprias inquietações para propor a partir delas, e encontrassem tanto na estrutura administrativa da escola quanto na Secretaria Municipal apoio para suas experiências e seus processos de criação (DIAS, 2002, p. 51, grifo nosso).

Observa-se nessa narrativa uma referência direta aos conceitos de identidade abordados por Dubar (2005), no que diz respeito à não aceitação das identidades herdadas, em continuidade ao que era praticado, e à efetivação das identidades visadas, rompendo com o modelo anterior.

Percebe-se que a citada proposta política também se aproxima da concepção identitária formulada por Ciampa, acerca da ideia de metamorfose, em que é sugerida uma superação da mesmice inerente ao comportamento anterior, a fim de alcançar uma emancipação por intermédio de uma autorreflexão e de uma autodeterminação, num processo que o autor denomina de mesmidade, entendida como um movimento de busca por transformações (PACHECO; CIAMPA, 2006).

De acordo com a manifestação do Secretário da Educação, infere-se que a intenção era estimular os profissionais do magistério a adotar uma conduta inovadora no trabalho didático-pedagógico e de gestão educacional, superando a maneira como esse tema era concebido anteriormente, promovendo uma reflexão crítica que poderia levar a uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005), o que somente é possível quando há espaço democrático para discutir e rever os diferentes modos de agir, sendo mais um exemplo da influência do contexto nos movimentos de configuração identitária.

Nesse caso, houve uma proposta de política de identidade que proporcionava a construção de uma identidade política emancipatória (CIAMPA, 2006), ampliando as possibilidades de atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Portanto, o 3º concurso foi realizado num momento político propício à disseminação de ideais progressistas, sendo natural que as principais normas constantes de sua bibliografia comportassem elementos que de algum modo faziam referência à gestão democrática, demonstrando que o citado processo de seleção foi permeado por essa concepção de administração escolar.

A Lei Municipal nº 3.096, de 22 de março de 2000 (RIO CLARO, 2000), reorganizou o Estatuto do Magistério publicado quatorze anos antes, promovendo várias mudanças em seu texto, mantendo, porém, a exigência de habilitação específica em administração escolar nos concursos para o cargo de diretor.

Nessa reestruturação, ocorreu a exclusão oficial da atribuição dos 50 pontos extras aos que já estavam ocupando interinamente a função de direção, em virtude da mencionada posição contrária do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Por outro lado, manteve-se a concessão de uma pontuação diferenciada em razão do tempo de serviço prestado como docente ou especialista em educação, revelando uma resistência em acolher totalmente as recomendações endereçadas ao município.

No ano de 2004, foi autorizada a realização do 4º concurso para o cargo de diretor de escola. Segundo o Edital publicado (RIO CLARO, 2004b), continuava sendo exigido que o pretendente fosse ocupante do cargo de professor efetivo no magistério público municipal, preservando ainda uma característica de concurso interno. Na computação dos pontos considerados como títulos, foram efetuados alguns ajustes, adequando-se às mudanças introduzidas pela Lei Municipal nº 3.096.

O conteúdo da prova escrita compreendia questões a respeito de conhecimentos específicos que versavam sobre educação e sociedade, planejamento de currículo, o diretor como articulador do projeto político-pedagógico, a avaliação educacional e legislação correlata.

A bibliografia sugerida abordava temas ligados ao ensino, como “Planejamento Participativo na Escola”, de Angelo Dalmás, “A Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, “A Prática do Planejamento Participativo”, de Danilo Gandin, “Projeto Político-Pedagógico na Escola”, organizado por Ilma Passos Veiga,

“Construir as Competências desde a Escola”, de Phillippe Perrenoud, “O Que Quer um Currículo”, de Sandra Corazza, “A Psicologia da Criança, de Barbel Inhelder e Jean Piaget”, e “Organização do Trabalho na Escola Pública: o Pedagógico e o Administrativo na Ação Supervisora”, de Celestino Silva Jr, cuja ideia central era retomar a discussão a respeito da dicotomia dos trabalhos pedagógicos e administrativos.

Portanto, o programa era composto por produções literárias que discutiam a matriz curricular dos níveis infantil e fundamental, os critérios de avaliação, o planejamento participativo, o projeto político-pedagógico da escola, a pedagogia crítica, as propostas pedagógicas inovadoras e os aspectos psicológicos inerentes ao desenvolvimento do comportamento infantil.

As referências recomendadas também se constituíam de leis e normas educacionais, de modo semelhante ao certame anterior, acrescentando o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que traçou diretrizes e metas educacionais válidas para os dez anos subsequentes.

Outra novidade nesse concurso consistiu na inclusão da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, com o propósito de disciplinar as diretrizes a serem observadas na formulação de políticas educacionais destinadas à efetivação da inclusão social, num momento em que as discussões a esse respeito estavam em evidência, demonstrando uma sintonia do referencial bibliográfico com os temas educacionais contemporâneos.

Também merece destaque a menção ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, presidida pelo francês Jacques Delors, no qual é propagada a ideia de que a educação deve ser encarada como um processo de construção contínua ao longo da vida, devendo organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (DELORS, 1998).

Ao criticar a noção de educação defendida nesse Relatório, Gadotti afirma que ela perdeu sua característica original de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania e que aos poucos a referência se focou nas exigências do mercado:

“Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse ‘ethos’ mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário” (GADOTTI, 2016, p. 3).

Neste aspecto específico, as ideias de Delors se afastam do olhar humanista que permeia a concepção pedagógica de Paulo Freire, pois o modelo do capital humano entende a aprendizagem ao longo da vida como uma estratégia para acelerar o crescimento econômico e a competitividade, ao passo que na perspectiva humanitária, “essa aprendizagem reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã” (GADOTTI, 2016, p. 5).

No contexto do 4º concurso para o cargo de diretor, ao incluir em uma mesma bibliografia o Relatório Delors e os livros de Paulo Freire, supõe-se que a intenção dos organizadores foi instigar os candidatos a terem contato com visões de mundo distintas, propiciando que conhecessem diferentes entendimentos acerca de como as políticas educacionais podem ser orientadas.

Nesse sentido, pode-se inferir que a identidade pressuposta do diretor de escola era de um profissional reflexivo e crítico, que acumulasse conhecimentos sobre temas atuais inerentes ao ensino e que compreendesse as diferentes correntes de pensamento acerca do processo educacional, propenso a pensar e não a agir mecanicamente, tendo sido mantida uma concepção similar àquela do concurso anterior.

Um outro aspecto marcante refere-se ao posicionamento do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo sobre a legitimidade desse concurso de 2004, pois foram identificadas irregularidades em sua elaboração, de forma semelhante ao que ocorreu com o certame de 1996, tendo sido proferida decisão refutando as regras de atribuição dos pontos:

Processo: TC-001055/010/06

Órgão: Prefeitura Municipal de Rio Claro

Assunto: Admissão de Pessoal – Concurso Público – S/Nº de 2004

[...]

O Edital do concurso público para Diretor de Escola, prevê atribuição de pontos aos candidatos que comprovarem o exercício de função ligada ao magistério, em escolas de Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (fl.9).

[...]

Acolho as manifestações unânimes dos Órgãos Técnicos da Casa, por entender que esta forma de benefício, ou seja atribuição de pontos, não encontra guarida em nosso sistema constitucional. Com efeito, o artigo

37, “caput” da Carta Política estabelece os princípios de observância obrigatória para toda Administração Pública, no momento da contratação. Por este prisma, todo e qualquer critério voltado a privilegiar e, conseqüentemente, a desigualar os candidatos, beneficia uns poucos interessados em detrimento de outros tantos, situando-se numa linha cinzenta que conduz à irregularidade (SÃO PAULO (ESTADO), 2013, p. 1-10, grifo nosso).

Esse pronunciamento exerceu grande influência na elaboração das normas que viriam a ser aplicadas nos processo de seleção subsequentes, realizado após a criação do Sistema Municipal de Ensino, da publicação do novo Estatuto do Magistério e da aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal.

Portanto, infere-se que o posicionamento do Tribunal de Contas interferiu na identidade pressuposta outorgada aos diretores nos concursos seguintes, visto que a Secretaria Municipal de Educação teve de se ajustar às decisões do órgão fiscalizador, abrindo espaço para a participação de candidatos de outros municípios, com diferentes vivências profissionais. De maneira semelhante, a configuração identitária da própria Secretaria se submeteu a uma reestruturação, passando por uma crise de identidade (DUBAR, 2011) que a fez abandonar o posicionamento hermético que pautava a sua atuação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, prescreveu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam organizar, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988). A fim de dar cumprimento a essa determinação, foi promulgada a Lei Municipal nº 3.427, de 13 de abril de 2004, versando sobre o Sistema Municipal de Ensino de Rio Claro, cuja organização foi detalhada no seu artigo 8º:

Art. 8º A organização do Sistema Municipal de Ensino dar-se-á em colaboração com o Sistema de Ensino do Estado, incumbindo-se o Município de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - dispor sobre normas complementares para o aperfeiçoamento permanente de seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - **oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental**, (RIO CLARO, 2004a, p. 3, grifo nosso).

Por meio desse regramento, houve uma mudança de foco por parte da Rede Municipal de Ensino, antes concentrado na educação infantil, passando a considerar

como prioritário o ensino fundamental, abrindo espaço para que o município aderisse ao regime de municipalização desse outro nível de instrução. A fim de suprir a demanda de pessoal decorrente da implementação desse programa, o Decreto Municipal nº 7.533, de 29 de dezembro de 2005 (RIO CLARO, 2005b), promoveu a nomeação de 10 diretores aprovados no 4º concurso, para as vagas disponíveis nas escolas municipalizadas e em outras unidades que já pertenciam ao município.

A incorporação de novas escolas no ano de 2005 foi um momento de significativa expansão da Rede Municipal de Educação, num período em que ainda estava em vigor o primeiro Estatuto do Magistério. O conteúdo da Lei editada em 1986 se desatualizou com o passar do tempo, mesmo tendo sido objeto de várias alterações pontuais, as quais não foram suficientes para adequá-la às mudanças da realidade política, social e jurídica vivenciada sob a regência de uma nova Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor, bem como do processo de municipalização do ensino básico.

Nesse cenário, considerando também a necessidade de harmonizar as regras dos sistemas municipal e estadual em virtude da municipalização da primeira etapa do ensino fundamental, entendeu-se que deveria ser providenciada uma renovação das normas que disciplinavam a organização da educação pública de Rio Claro, abrindo caminho para as discussões acerca da elaboração de um novo estatuto, trazendo com ele uma nova configuração identitária à Rede Municipal de Ensino, em decorrência das transformações a que se submeteu.

2.6 O novo Estatuto do Magistério Municipal, o Plano de Cargos e Salários e suas repercussões nos concursos seguintes para o cargo de diretor de escola

No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação criou uma comissão composta por membros da Rede Municipal de Ensino, entre professores e especialistas em educação, para coordenar os trabalhos de reformulação e atualização do Estatuto do Magistério Público Municipal. Nesse processo, houve uma série de reuniões, estudos e tratativas, até se chegar ao texto final do Projeto de Lei, que foi encaminhado à Câmara de Vereadores para apreciação e votação pelo Legislativo, transformando-se na Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007 (RIO CLARO, 2007a).

Por esse novo Estatuto, o diretor de escola passou a exercer atividades relacionadas à gestão de processos administrativos e educacionais das unidades que atendem a educação infantil e o ensino fundamental, incluindo as de educação especial e de educação de jovens e adultos. Suas atribuições constaram no Anexo II dessa norma, estando compiladas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Atribuições do diretor de escola municipal, conforme anexo II do Estatuto de 2007

It.	Descrição
ATRIBUIÇÕES GERAIS	
Responsabiliza-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade Educacional.	
ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS	
a	Dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa, e dos docentes que atuam na Unidade;
b	Coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade, para elaboração do plano escolar;
c	Supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola;
d	Promover condições para integração Escola-Comunidade;
e	Coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade, tendo em vista especialmente: 1 - as atribuições de seu pessoal; 2 - a elaboração das folhas de frequência; 3 - o fluxo de documentos da vida escolar; 4 - o fluxo de documentos da vida funcional; 5 - a organização e o funcionamento da Secretaria da Unidade; 6 - o fornecimento de dados indicadores para análise e planejamento global; 7 - o horário de atividades e funcionamento de sua Unidade Educacional.
f	Zelar para o fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas;
g	Preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola;
h	Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores;
i	Propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar;
j	Cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene bem como propor reformas, ampliações e provimento de material necessário ao seu funcionamento;
k	Cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade;
l	Coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação;
m	Exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação;
n	Aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação.

Fonte: Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007 – Estatuto do Magistério Público (anexo II).

De acordo com essa lista, cabe ao diretor zelar pelo cumprimento das disposições legais acerca da organização didática, administrativa e disciplinar da escola, seguindo as normas e diretrizes formuladas pela Secretaria da Educação, além de ter de exercer outras modalidades de tarefas que lhe forem delegadas pelas autoridades superiores.

As atribuições gerais e específicas elencadas nessa Lei Complementar fazem referência a atividades pedagógicas e administrativas qualificadas essencialmente pelos verbos dirigir, coordenar, supervisionar e controlar, reportando-se a um rol de competências que em tese o afasta das funções executórias, para que possa praticar uma ação gestora dedicada ao planejamento, implementação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, cuidando para que não falem os recursos materiais e humanos necessários ao alcance desse objetivo, num contexto em que o diretor é o

responsável pela coordenação das equipes formadas para elaboração do plano escolar e pela posição de supervisor das instituições auxiliares da escola.

O Estatuto de 2007 disciplinou as regras gerais aplicáveis ao concurso público, conceituando-o no artigo 27 como um “processo de recrutamento e seleção, de natureza competitiva, seletiva e classificatória, abertos ao público, atendidos os requisitos estabelecidos na legislação aplicável e em edital específico” (RIO CLARO, 2007a, p. 8). As exigências para o provimento do cargo de diretor estão descritas no artigo 33:

Art. 33. Para o provimento dos Cargos do Quadro do Magistério Público Municipal serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente e no edital de concurso:

[...]

III - Diretor de Escola: Formação em Curso Superior de graduação em Pedagogia, de licenciatura plena, ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de educação e experiência mínima de 5 (cinco) anos na docência na Educação Básica (RIO CLARO, 2007a, p. 8-9).

Ao contrário das normas observadas nos procedimentos anteriores, a habilitação em administração escolar deixou de ser um pré-requisito para o candidato concorrer ao cargo, tratando-se de uma alteração realizada em sintonia com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que extinguiu as habilitações em orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolares.

A aludida deliberação partiu do princípio de que o perfil do graduado em pedagogia deveria contemplar uma formação teórica consistente e uma diversidade de conhecimentos e práticas que se articulam ao longo do curso, preparando-o para um campo de atuação composto pela docência, gestão educacional e produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico atinente a essa área de estudo. Em conformidade com o estabelecido nesse ato normativo, o município de Rio Claro não mais exigiu a habilitação em administração escolar nos concursos para diretor de escola, abrindo espaço para os pedagogos generalistas, com uma formação que os habilitava a atuar em diferentes segmentos do ensino.

Outra mudança relevante diz respeito à experiência de cinco anos de docência na educação básica praticada em qualquer sistema de ensino, possibilitando que professores de outras redes públicas municipais e estaduais, ou mesmo de escolas particulares, pudessem concorrer às vagas em igualdade de condições com os

professores que já tinham vínculo com o município, dando a esse certame um caráter de concurso público propriamente dito.

Essas modificações impactaram a atuação da Secretaria Municipal da Educação, que teve de reformular conceitos e adequar-se à nova realidade da administração pública, abandonando os resquícios de um modelo corporativista e promovendo uma reconfiguração de sua identidade enquanto instituição, que repercutiu na identidade pressuposta ao diretor, visto que passou a ser buscado um profissional com formação polivalente, diferente daquela anteriormente estabelecida, quando era exigida a habilitação específica em administração escolar, corroborando a afirmação de Ciampa (1989), quando diz que a identidade é movimento e metamorfose.

Paralelamente ao novo Estatuto do Magistério, foi instituído o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro, aprovado pela Lei Municipal nº 3.777, de 15 de outubro de 2007 (RIO CLARO, 2007b), com o objetivo de implantar uma nova política educacional, regulando os direitos e deveres dos integrantes do quadro do magistério, fornecendo regras objetivas acerca da evolução funcional dentro da carreira no município, contendo tabelas de vencimento com mecanismos de progressão vertical e horizontal.

A progressão horizontal ocorre em função do tempo de serviço e do resultado de uma avaliação de desempenho periódica, enquanto a progressão vertical é condicionada à evolução da formação do profissional, computando-se, no caso dos diretores de escola, a especialização, o mestrado e o doutorado.

Entre os princípios observados pelo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, incluem-se o ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, o aperfeiçoamento profissional continuado, a progressão funcional baseada em avaliação de desempenho, assiduidade e capacitação, e a valorização da qualificação profissional.

Com a aprovação de um Plano de Cargos e Salários próprio, as identidades específicas dos profissionais do magistério, professores e diretores, estavam definitivamente fortalecidas e consolidadas no âmbito do funcionalismo público municipal de Rio Claro.

Pouco tempo depois da publicação do novo Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, foi divulgado o Edital nº 3, de 7 de novembro de 2007 (RIO CLARO, 2007c), versando sobre o novo concurso para os cargos do magistério. No caso dos diretores de escola, passaram a ser considerados somente os títulos referentes à formação que os candidatos possuísem, abolindo a pontuação pelo exercício da função concorrida e pelo tempo de serviço nela prestado, atendendo aos pronunciamentos anteriores do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

A avaliação era composta de provas objetivas sobre língua portuguesa e conhecimentos específicos, redação técnica e títulos. Na prova de redação técnica, o candidato deveria dissertar acerca de um tema de sua preferência entre três possibilidades. A primeira opção discutia o modo como o gestor educacional poderia estimular um sistema de trabalho em que as famílias participassem da gestão pedagógica da escola. O segundo assunto referiu-se à possibilidade de o gestor educacional, no processo de elaboração do projeto pedagógico, poder consolidar a autonomia da escola, criando novas relações sociais opostas às relações autoritárias. O terceiro tema propunha uma análise do projeto pedagógico como instrumento de conquista de uma sociedade mais justa e equitativa, verificando-se uma ênfase na questão da gestão democrática e participativa em todos os tópicos disponíveis para escolha.

A prova de conhecimentos específicos abordou a escola como espaço de inclusão, aprendizagem e socialização; a gestão escolar compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, da família e da comunidade; a integração com a comunidade como fator de fortalecimento institucional e de promoção da cidadania no entorno escolar; as exigências de um novo perfil de cidadão e as atuais tendências da educação escolar; o trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente e da gestão escolar; a utilização das tecnologias de informação e comunicação na gestão escolar.

O referencial bibliográfico abarcava a maior parte das normas educacionais previstas no concurso antecedente, com o acréscimo da legislação recente, tendo sido incluída a Lei Orgânica Municipal promulgada em 2005, prescrevendo que a educação seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e que o Poder Público

deveria orientar-se por alguns princípios, entre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática da educação.

Alguns dos livros descritos na bibliografia focavam a temática da gestão escolar, destacando-se “Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos” organizado por Naura Ferreira e Márcia Aguiar, “Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização”, escrito por José Carlos Libâneo, “Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento”, de Benno Sander, e “Administração Escolar: introdução crítica”, produzido por Vito Paro.

O ponto comum dessas publicações concentra-se na discussão a respeito da gestão educacional contemporânea, num momento histórico em que é defendido um Estado de tendência neoliberal, com dimensões reduzidas e com menor capacidade de articular e executar programas sociais, tornando-se suscetível a intervenções que privilegiam as expectativas do mercado.

Essa circunstância repercute no sistema de ensino, nas políticas educacionais e no modelo de gestão educacional sensível a esses propósitos, inferindo-se que a inclusão desses temas no conteúdo programático tem por objetivo proporcionar aos candidatos uma avaliação crítica acerca dos fatores contextuais externos que influenciam os aspectos organizacionais, pedagógicos e relacionais dentro da escola, permitindo que ponderem acerca do seu próprio papel dentro da instituição e na sociedade, entre uma posição passiva, de continuidade, ou uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005), com uma postura proativa e atitudes que favoreçam a prática de um ensino identificado com uma visão humanista, que seja instrumento de superação das desigualdades sociais.

No ano de 2011, foram criados novos cargos do magistério público municipal, 20 deles para diretor de escola, que somados aos 34 já existentes, totalizaram 54 vagas dessa espécie, representando uma expansão em torno de 60%, a fim de atender às necessidades decorrentes de uma nova ampliação da Rede Municipal de Ensino, abrindo espaço para que um outro concurso fosse realizado.

Por intermédio do Edital nº 2, de 18 de abril de 2012 (RIO CLARO, 2012), a Prefeitura de Rio Claro abriu inscrições para o concurso público aos cargos do magistério, prevendo duas vagas para o cargo de diretor de escola. A titulação computada como pontos sofreu uma pequena alteração em comparação com o

concurso anterior, aceitando somente os títulos de doutor, mestre e especialista na área da educação.

A prova escrita compreendeu questões concernentes à língua portuguesa, raciocínio lógico, noções de informática e conhecimentos específicos, os quais, em síntese, abrangiam a autonomia, a função social da escola e o compromisso social do educador, a ética no trabalho docente, a concepção e o significado do projeto político-pedagógico, os conteúdos curriculares e de avaliação, a escola como instituição social e suas relações com a sociedade, a gestão participativa, a elaboração da proposta político-pedagógica, as políticas educacionais e a discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão.

As referências bibliográficas eram compostas por normas relacionadas ao ensino, como a Constituição Federal (artigos 206 a 214), a LDB de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei regulamentadora do Fundeb, a Lei do piso salarial dos professores, o Estatuto e o Plano de Cargos do Magistério Público Municipal, além de leis e resoluções inerentes à educação básica, educação das relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação especial, educação infantil e ao ensino fundamental de nove anos, verificando-se que essa bibliografia se mostrava compatível com as novas responsabilidades impostas à Rede Municipal de Ensino, resultantes dos movimentos inclusivos e da municipalização de parte do ensino fundamental.

No conteúdo das provas, havia questões que faziam alusão aos livros “Organização e Gestão da Escola”, de José Carlos Libâneo, “Ensaio Pedagógico: Como Construir uma Escola para Todos?”, de Lino de Macedo, “Construção do Conhecimento em Sala de Aula”, de Celso dos Santos Vasconcelos, e “Gestão Democrática da Escola Pública”, de Vitor Paro, demonstrando que foram trazidas para o exame algumas reflexões sobre a organização escolar democrática e participativa, os fundamentos da educação inclusiva, a elaboração do conhecimento pedagógico e as atividades de gestão em seus diferentes aspectos, revelando que o foco dos organizadores se manteve na seleção de candidatos familiarizados com essas temáticas.

Verifica-se, pela análise do conteúdo do edital, que a identidade pressuposta a esse profissional não sofreu alteração significativa em comparação com o processo

anterior, sinalizando uma continuidade no que diz respeito aos objetivos anteriormente traçados pela Secretaria Municipal de Educação.

A Lei nº 4.886, de 23 de junho de 2015 (RIO CLARO, 2015b), aprovou o Plano Municipal de Educação, com vigência por dez anos, incluindo entre suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação, a promoção do princípio da gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nele foram introduzidos alguns conceitos práticos de gestão participativa, no tocante à criação ou alteração das normas envolvendo a área da educação, a exemplo de seu artigo 16, que previu a obrigatoriedade de todo projeto de lei versando sobre esse tema ser objeto de prévia consulta à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação, e de seu artigo 17, que condicionou as eventuais modificações no Estatuto dos Servidores e no Plano de Cargos, à consulta antecipada aos envolvidos, impondo um caráter democrático à formulação das normas sobre o sistema de ensino local e o seu quadro de pessoal.

Um total de 28 metas e estratégias compõem o Plano Municipal de Educação, englobando a universalização do ensino, a melhoria da qualidade da educação, a política de formação e valorização profissional, o fortalecimento da gestão democrática e dos conselhos municipais ligados à educação.

O fortalecimento da gestão democrática foi tratado especificamente na Meta 12. As estratégias para a sua consecução consistem em ampliar as possibilidades de formação dos membros dos conselhos municipais vinculados ao ensino, fortalecer os grêmios estudantis, as associações de pais e mestres e os conselhos escolares, garantindo a participação na formulação dos projetos político-pedagógicos, dos currículos escolares e dos regimentos escolares.

Observa-se que a elaboração e a redação final do Plano Municipal de Educação foram norteadas por critérios que se fundamentaram na ampla participação da comunidade, em conformidade com os preceitos democráticos de gestão, representando uma política de identidade emancipatória por parte da Secretaria Municipal de Educação, atitude que pode promover a construção de identidades políticas pelos participantes desse processo, incluindo os diretores de escola,

estimulando-os a repensar o seu modo de atuação para adequá-lo a uma realidade pautada pela participação coletiva na decisões.

A Lei Municipal nº 4.917, de 11 de dezembro de 2015, trouxe algumas alterações no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério, destacando-se a modificação efetuada na fixação do Quadro do Magistério:

Redação atualizada:

Art. 4º O quadro do Magistério Público do Município de Rio Claro, privativo da Educação Básica, compreende Cargos de provimento efetivo e Função de Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Esportes exercidos por professores de carreira assim especificados:

§ 1º Na Secretaria Municipal de Educação:

A - Quadro 1

I - Provimento Efetivo:

[...]

c) Diretor de Escola - Suporte Pedagógico (RIO CLARO, 2015c, p. 1, grifo nosso)

Redação anterior:

Art. 4º O Quadro do Magistério Público do Município de Rio Claro, privativo da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, compreende Cargos de provimento efetivo e Função de Confiança assim especificados:

I – [...]

c) Professor Adjunto.

II - Suporte Pedagógico e Administrativo (provimento efetivo):

a) Diretor de Escola (RIO CLARO, 2007b, p. 3, grifo nosso).

Na mesma ocasião, foi aprovada a Lei Complementar nº 109, de 11 de dezembro de 2015 (RIO CLARO, 2015a), alterando o Estatuto do Magistério Público de 2007, cujo artigo 4º se submeteu a uma idêntica mudança em seu teor.

Nas redações atualizadas do Plano de Cargos e do Estatuto, a modificação que chama a atenção refere-se à descrição do cargo de diretor de escola, que antes era apresentado como de **suporte pedagógico e administrativo**, passando a ser caracterizado somente como de **suporte pedagógico**, vislumbrando-se uma tentativa de realçar os aspectos pedagógicos inerentes à sua atividade.

Por meio do Edital nº 1, de 3 de junho de 2016 (RIO CLARO, 2016), a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro divulgou a abertura de concurso público para provimento de cargos de professor e diretor. A titulação computada como pontos no 7º concurso considerava somente os títulos de doutorado (2,5 pontos), mestrado (1,5 ponto) ou pós-graduação *latu sensu* na especialidade concorrida (1 ponto),

concedendo uma pontuação menor do que aquela permitida nos certames antecedentes.

Percebeu-se que no decorrer do tempo, a outorga de pontos como titulação foi sendo restringida gradativamente, até se chegar a uma listagem reduzida, que passou a contemplar somente as modalidades de formação em pós-graduação *latu sensu* ou *strictu sensu*, ainda assim com uma pontuação bem mais comedida do que as anteriores, fazendo com que fosse valorizada a importância da prova escrita, cujo conteúdo em 2016 compreendia língua portuguesa, matemática, atualidades e a legislação educacional semelhante à requisitada no concurso de 2012, acrescida do Plano Nacional de Educação de 2014 e do Plano Municipal de Educação de 2015.

Os conhecimentos específicos concentraram-se em temas que tinham relação com a implantação do projeto político-pedagógico voltado ao desenvolvimento humano pleno, o planejamento escolar, a diversidade como princípio para a formação de valores democráticos, a integração entre escola, família e comunidade, a gestão democrática e participativa, a avaliação escolar, a educação inclusiva, a dimensão social e política do papel do educador, a mediação de conflitos, a autonomia da escola como compromisso político e as políticas educacionais em nível municipal e nacional.

A bibliografia indicada estava em sintonia com os assuntos propostos, sendo composta por atos legais disciplinando a educação infantil e o ensino fundamental, a educação focando as relações étnico-raciais, a educação de jovens e adultos e a educação inclusiva, voltada para os alunos com necessidades especiais.

Entre as sugestões de literatura, constavam as obras “Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas”, de Júlio Aquino, “Educação e Construção do Conhecimento”, de Fernando Becker, “Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza”, de Francisco Imbernón, “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, de Cipriano Luckesi, “Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas”, de Rosângela Machado, “Profissão Professor”, de António Nóvoa, “O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista”, de Telma Vinha, “A Prática Educativa: Como Ensinar”, de Antoni Zabala.

Além desses livros, de temática eminentemente pedagógica, foi recomendada a obra “Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos”, de Naura

Ferreira e Márcia Aguiar, única publicação a abordar diretamente as questões referentes à gestão escolar, confirmando que houve um deslocamento do conteúdo programático, passando a focar principalmente temas vinculados às questões pedagógicas, em convergência com as alterações legislativas ocorridas em 2015, quando a descrição do cargo de diretor de escola aboliu a expressão “suporte pedagógico e administrativo” e passou a adotar a terminologia “suporte pedagógico”, evidenciando uma pretensão de selecionar diretores de escola com esse perfil.

2.7 Síntese histórica do papel do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro

Como visto, a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro foi oficialmente instituída no ano de 1970, com a inauguração do Parque Infantil Dr. Paulo Koelle, cujo estatuto previa que seria designada uma professora para responder pela direção dessa unidade escolar, com atribuições preponderantemente administrativas, conservando, porém, a obrigação de substituir as educadoras que faltassem, indicando que inicialmente foi mantida a sua identidade docente, que com o tempo foi se transformando e adquirindo um perfil particular.

Até o ano de 1986, o cargo de direção era de livre nomeação, quando foi aprovado o primeiro Estatuto do Magistério, que estabeleceu a necessidade de concurso para o seu preenchimento. Contudo, as regras aplicadas não permitiam a participação dos docentes sem habilitação em administração escolar e de interessados que não fossem professores do próprio município, tendo características de processo seletivo interno e não de concurso público na acepção precisa do termo, com a particularidade de ser atribuída uma pontuação extra àqueles que haviam acumulado experiência na função gestora.

Nessa ordenação, percebe-se um resquício de paternalismo e clientelismo capaz de influenciar a formação identitária desses diretores, por favorecer condutas inerentes a uma identidade de continuidade que bloqueia as posturas críticas e inovadoras típicas daqueles que possuem um certo grau de autonomia, sem receio de manifestar um perfil identitário de ruptura (DUBAR, 2005).

Essa situação perdurou até o ano de 2004, quando foi realizado o quarto concurso para provimento do cargo de diretor, cujas nomeações foram auditadas pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, que julgou irregular uma parcela dos atos

de admissão, por considerar inconstitucional a atribuição de pontos àqueles que já eram servidores municipais.

Nesse entremeio, sobrevieram mudanças marcantes no cenário educacional, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as quais destacaram a gestão democrática do ensino como um dos princípios a serem observados, acarretando transformações no estabelecimento de relações dentro das unidades escolares, passando a ser um tema recorrente nos concursos realizados a partir do ano de 1999, demonstrando que se esperava do diretor um comportamento condizente com esse princípio, que repercutiria no seu modo de atuação e nos contornos de sua identidade.

Com a aprovação do 2º Estatuto do Magistério Público Municipal em 2007, foram atualizadas as regras aplicadas aos concursos para o cargo de diretor de escola, abrindo a possibilidade de participação dos docentes que não possuísem habilitação em administração escolar e que não pertencessem à Rede de Ensino do município, fazendo com que se enquadrassem verdadeiramente na condição de concurso público, adequando-se à regra constitucional e à Resolução CNE/CP nº 1/2006, que determinou a extinção das habilitações oferecidas pelos cursos de pedagogia.

A eliminação das restrições anteriores e a valorização profissional ocorrida por meio do Estatuto e do Plano de Cargos de 2007 fez com que aumentasse a disputa pelas vagas nos quadros do magistério público de Rio Claro, despertando o interesse dos profissionais de outras redes de ensino, que trouxeram novos olhares para a gestão das unidades educacionais do município.

Após o evento inaugural de 1970, são identificados três acontecimentos principais que marcaram a história dessa Rede de Ensino, tratando-se da publicação do primeiro Estatuto do Magistério de 1986, da promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação do novo Estatuto de 2007, delimitando períodos que de algum modo distinguiam a maneira como ocorria a escolha dos diretores de escola ou a forma como deveriam atuar, evoluindo, em tese, de uma prática centralizadora e autoritária para uma postura mais aberta à participação coletiva.

Entre as estratégias para a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública, sobressaem-se os colegiados, a participação da

comunidade nas deliberações, a consequente descentralização do poder decisório do diretor e a maior autonomia da escola na construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Os desafios do novo contexto demandaram uma mudança de atitude do gestor diante de uma realidade na qual não podia se ater somente às questões burocráticas, mas alinhar a administração técnica com os aspectos pedagógicos e o envolvimento da comunidade escolar nas decisões.

O conhecimento da trajetória profissional dos diretores constitui um elemento importante para a compreensão das nuances históricas que permearam as implantações de propostas político-pedagógicas, uma vez que os aspectos sociais, históricos e econômicos acabam influenciando a atuação das entidades públicas, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação, que em várias ocasiões teve de repensar a sua identidade.

São exemplos desses momentos as mudanças introduzidas pela Constituição Federal e pela LDB de 1996, relativas aos princípios do concurso público e da gestão democrática, as recomendações do Tribunal de Contas Estadual a respeito da atribuição de pontos nos concursos do magistério, e a extinção das habilitações específicas determinadas pelo Parecer CNE/CP nº 1, de 2006. Consequentemente, os princípios que regem essas ações refletiram na construção da identidade do gestor como participante na organização e funcionamento da instituição escolar.

Um olhar atento sobre as particularidades dos contextos estudados aponta caminhos à análise das identidades requisitadas para o desempenho dessa atividade, à luz dos documentos oficiais e também com base na experiência dos diretores de escola que participaram da construção da Rede Municipal de Ensino em diferentes períodos, tornando interessante ouvir esses atores, abrindo espaço para que se manifestem e exponham o modo como entendem a dinâmica que envolveu esse processo e o reflexo que produziu na configuração identitária desses profissionais.

3 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES

Em complemento às fontes bibliográfica e documental, um outro elemento relevante para responder às indagações iniciais é a realização de entrevistas com diretores de escola do município, sujeitos que vivenciam o cotidiano dessas instituições, exercendo um papel importante na condução dos assuntos inerentes à organização e funcionamento desses espaços, cujo ponto de vista é indispensável à investigação sobre a sua própria identidade.

No presente capítulo, será apresentada a forma como foi organizado e executado esse procedimento, iniciado com o planejamento das entrevistas, partindo da elaboração de um roteiro prévio, o qual, segundo Lüdke e André, é fundamental para possibilitar a apreensão dos tópicos principais a serem investigados, devendo encadear os temas de uma maneira lógica e natural, dos mais simples aos mais complexos, sem descuidar dos aspectos psicológicos que envolvem esse processo,

evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 42)

Guiando-se por essas recomendações, as atenções se voltaram para a estruturação de um conjunto de perguntas que contemplasse todos os quesitos julgados necessários para extrair o máximo de informações significativas, abordando temas em comum que pudessem ser discutidos com todos os entrevistados.

A opção pela modalidade de entrevista semiestruturada permitiu que outros questionamentos pudessem ser realizados durante a interação com os diretores, complementando as respostas iniciais, nos casos em que fosse necessário um maior aprofundamento num determinado ponto de interesse, a despeito de haver um roteiro preestabelecido.

As questões dividiram-se em quatro grupos: trajetória pessoal e profissional, rotina e condições de trabalho, relações pessoais no trabalho e conceituação da função. Versaram sobre a escolha da profissão, o ingresso na docência e na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a formação recebida e os afazeres diários, quais elementos dificultam ou facilitam sua atuação, que conduta adotam diante de situações que envolvem a tomada de decisões, o que entendem por valorização, entre outros temas.

Embora haja uma proximidade entre os diferentes grupos, procurou-se extrair dados específicos de cada um deles, vinculados ao objeto de estudo, valendo-se de uma estratégia pela qual os participantes eram estimulados a ilustrar com exemplos as situações vivenciadas em seu cotidiano.

O objetivo foi compreender a dinâmica de construção e reconstrução da identidade desses diretores desde o ingresso na carreira do magistério, levando em conta as interferências decorrentes das interações estabelecidas com instituições e indivíduos. As questões também foram formuladas no intuito de captar a percepção dos diretores a respeito das identidades pressupostas oficialmente e se em algum momento houve posicionamentos que indicassem recusa, continuidade ou ruptura por parte desses profissionais.

Após a preparação do roteiro, foi requerida e concedida autorização para que os diretores ativos pudessem ser contactados e ouvidos. Mediante acesso à lista de escolas disponibilizada pela Secretaria da Educação, com endereço, telefone e nome dos diretores ativos, foi feito contato com os entrevistados, recorrendo-se também aos números de celular pessoais, obtidos nos grupos criados em aplicativos de troca de mensagens e nas redes sociais. A comunicação com uma parcela dos diretores aposentados deu-se por meio da intermediação de outros colegas também aposentados, já que continuaram interagindo mesmo após a aposentadoria, demonstrando que os vínculos profissionais se prolongaram, preservando as relações pessoais de amizade.

No final do ano de 2018, momento em que as entrevistas foram iniciadas, Rio Claro contava com 58 unidades de ensino municipais, comportando uma vaga de diretor para cada uma dessas escolas. Além disso, 27 diretores já haviam se aposentado, totalizando 85 profissionais que ocuparam ou ocupam esse cargo.

Desse universo, foram selecionados 15 indivíduos, oito aposentados e sete ativos, representando aproximadamente 20% do total, usando como critério a anuência em participar da pesquisa, o fato de serem ou terem sido titulares do cargo e permanecido efetivamente na direção da escola, tendo sido utilizada uma amostragem intencional, considerada a mais adequada para a extração de dados qualitativos, “em que os indivíduos são selecionados com base em certas

características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes” (GIL, 2002, p. 145).

Com isso, foram descartados da amostragem aqueles que por algum motivo não concordaram em participar e os diretores ativos que não estavam atuando no cargo há algum tempo, por terem sido designados para exercer funções de suporte pedagógico dentro da Secretaria de Educação, como supervisores de ensino, coordenadores do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico ou diretores de departamento, permitindo que fossem colhidos depoimentos daqueles que possuísem um histórico de formação identitária construída no espaço escolar e não em outros ambientes, pois o afastamento desses profissionais do cotidiano da escola pode levar a uma resignificação de sua própria identidade, em razão dos novos vínculos que estabelece, distanciando-o do grupo estudado.

Em complemento ao conjunto de informações que já haviam sido coletadas, solicitou-se que os participantes respondessem um questionário destinado à obtenção de dados formais, para a elaboração do quadro de caracterização dos sujeitos a seguir reproduzido:

Quadro 6: Caracterização dos Entrevistados no ano de 2019

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS (DATA BASE: 2019)					
NOME FICTÍCIO	IDADE EM 2019	FORMAÇÃO	ANOS DE MAGISTÉRIO	ANOS NA DIREÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
DIRETOR A (ee)	41 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar Mestrado em Educação	22	9	Em exercício
DIRETOR B (ap)	65 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	30	22	Aposentado
DIRETOR C (ee)	51 anos	Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação <i>latu sensu</i>	32	11	Em exercício
DIRETOR D (ap)	54 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar Pós-graduação <i>latu sensu</i>	35	32	Aposentado
DIRETOR E (ap)	56 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar Pós-graduação <i>latu sensu</i>	23	20	Aposentado
DIRETOR F (ee)	54 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	19	11	Em exercício
DIRETOR G (ap)	68 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	24	14	Aposentado
DIRETOR H (ee)	39 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em ensino fundamental	16	05	Em exercício
DIRETOR J (ap)	72 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	28	25	Aposentado
DIRETOR K (ee)	50 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em orientação vocacional Mestrado em Educação	25	12	Em exercício
DIRETOR L (ap)	60 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	30	25	Aposentado
DIRETOR M (ee)	49 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em educação infantil Mestrado em Educação	13	4	Em exercício
DIRETOR N (ap)	63 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	35	31	Aposentado
DIRETOR P (ee)	46 anos	Licenciatura em Pedagogia	29	17	Em exercício

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS (DATA BASE: 2019)					
NOME FICTÍCIO	IDADE EM 2019	FORMAÇÃO	ANOS DE MAGISTÉRIO	ANOS NA DIREÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
		Habilitação em Administração Escolar			
DIRETOR R (ap)	73 anos	Licenciatura em Pedagogia Habilitação em Administração Escolar	29	24	Aposentado

Fonte: elaborado pela autora

Nesse quadro e na transcrição das respostas analisadas, **foram utilizados nomes fictícios, representados por letras do alfabeto, seguidos da expressão “ee”, no caso dos que ainda estão em exercício, e “ap”, referindo-se a quem já se aposentou**, preservando o sigilo desses indivíduos, em respeito àquilo que consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos 15 encontros, 12 foram realizados nas salas reservadas para estudos na biblioteca da Unesp de Rio Claro e três deles em domicílio, a pedido dos diretores participantes, para não prejudicar os seus compromissos diários.

Antes do início de cada entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e efetuada a leitura conjunta desse documento, no qual os objetivos e demais detalhes da pesquisa estavam explicitados. Nesse primeiro momento, foram solicitadas as informações necessárias à elaboração do perfil de cada participante, reproduzidas no Quadro de Caracterização dos Entrevistados. Nessa mesma ocasião, requereu-se autorização para a gravação dos diálogos, a qual foi outorgada por todos os participantes.

Durante essa fase de acolhimento preliminar, percebeu-se a disposição e o entusiasmo dos diretores em conceder as entrevistas, particularmente dos aposentados, que consideraram esse momento como uma ocasião de reencontro com o passado e uma oportunidade para expor as práticas profissionais que adotavam, entendendo que a narrativa de suas experiências poderia colaborar com o trabalho dos atuais e dos futuros gestores escolares.

Considerando a importância da apreensão da linguagem não-verbal para a captação daquilo que se encontrava implícito nos discursos, procurou-se refinar o olhar em busca de sinais indicativos de dúvida, inquietação, confusão, convicção, resistência e outros indícios passíveis de serem percebidos mediante a análise da linguagem gestual e postural dos diretores entrevistados, observando pistas de que estavam refletindo ou lembrando algo relacionado ao assunto tratado durante o encontro.

Além de proporcionar o aprofundamento da investigação e uma melhor interpretação do todo, esse tipo de abordagem auxiliou a adoção de estratégias para reverter imediatamente alguma situação desconfortável ou constrangedora que fosse percebida. Tais manifestações foram anotadas em diário de campo, para serem analisadas no momento da audição das gravações, as quais foram transcritas literalmente, para que se preservassem todos os detalhes, possibilitando revisitá-las posteriormente, caso fosse necessário.

Na tentativa de melhor averiguar o tema contemplado em cada questão, as respostas obtidas frequentemente suscitavam outras indagações, dando impulso a um processo dialógico em que as falas iniciais se desdobravam em novas revelações dos entrevistados, num ciclo que enriqueceu o teor das declarações.

Finalizada a fase de coleta de dados, o passo seguinte consistiu no tratamento e na análise de todo o material coligido. Para a efetivação dessa etapa da pesquisa, as informações compiladas por intermédio das entrevistas semiestruturadas foram examinadas em três etapas.

A primeira etapa foi a transcrição integral das gravações, resultando numa coletânea composta por 255 laudas. Procedeu-se à leitura flutuante do texto transcrito, para identificar as passagens que faziam menção à temática deste estudo. Essa leitura, mesmo que superficial, serviu para organizar as ideias, relacionar as falas às perspectivas teóricas e traçar os contornos prévios das categorias de análise.

Num segundo momento, foi retomada a leitura de maneira mais aprofundada, com foco nas expressões verbais e gestuais selecionadas anteriormente, que pudessem indicar aspectos inerentes à configuração identitária dos entrevistados, possibilitando a estruturação definitiva das categorias de análise a serem utilizadas.

Por último, realizou-se uma interpretação analítica dos relatos, a fim de extrair elementos significativos que possibilitassem a aquisição de conhecimento a respeito das maneiras de ser e de se ver dentro da profissão e de como ocorrem os movimentos de ajustes comportamentais decorrentes das diferentes circunstâncias e das experiências concretas vivenciadas no dia a dia.

Nesse esforço de compreensão, elegeram-se como sustentação teórica as concepções descritas nos estudos de Dubar e Ciampa, já detalhadas em capítulo específico, que em suma concebem a identidade como um movimento de construção

social e pessoal, mediado pelas interações entre os sujeitos nos diferentes contextos históricos e sociais.

Entende-se que as teorias elaboradas por esses autores são condizentes com os objetivos deste estudo, no que diz respeito aos fatores que influenciam a atuação dos diretores de escola e quais formas identitárias são delineadas a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar, com pais, alunos, servidores e demais integrantes da comunidade, bem como com as instâncias superiores, em especial a Secretaria Municipal de Educação.

No conteúdo das entrevistas concedidas, procurou-se buscar as declarações que se reportaram aos tipos identitários e aos conceitos inerentes a esse tema, retratados nas obras produzidas por Dubar e Ciampa, os quais constituem os elementos denominados de aspectos teóricos da análise.

A partir de uma dimensão mais ampla, que considera a identidade como resultado da construção pessoal e social, os dados coletados foram organizados em duas categorias de análise distintas, representativas da trajetória pessoal e da trajetória profissional.

As questões relativas à trajetória pessoal relacionam-se ao caminho percorrido pelo profissional do magistério, desde o ingresso na docência até assumir o cargo de diretor de escola, as dificuldades enfrentadas nesse percurso, o apoio recebido, a influência de sua formação e as relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

As perguntas inerentes à trajetória profissional reportam-se às rotinas e condições de trabalho e ao modo como o diretor entende o papel que exerce no sistema de ensino, explorando seus discursos com a pretensão de identificar opiniões a respeito das mudanças ocorridas ao longo do tempo nas identidades oficiais estabelecidas e qual foi a repercussão dessas ressignificações na construção de seus perfis identitários pessoais.

Ambas as categorias supracitadas foram segmentadas em subcategorias, de acordo com os temas abordados nas questões que compõem o roteiro de entrevistas, buscando, nas respostas, os núcleos de sentido que se enquadram nos mencionados aspectos teóricos formulados pelos autores de referência.

Essa estruturação é sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 7: Estruturação da Análise dos Dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	ASPECTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE
Trajetória pessoal	- Ingresso no magistério e a escolha pela gestão escolar - Formação continuada - Relações no ambiente de trabalho	- Identidade de ruptura ou de continuidade (Dubar) - Movimento de mesmice e de emancipação (Ciampa) - Identidade como metamorfose (Ciampa) - Identidades herdadas e visadas (Dubar) - Identidades pressupostas (Ciampa) - Identidades oficiais (Dubar) - Personagens e papéis sociais (Ciampa) - Identidade real e virtual (Dubar) - Dinâmica das identidades (Ciampa e Dubar) - Reconstrução e construção identitária (Dubar) - Formas identitárias categorizadas por Dubar
Trajetória profissional	- Rotina e condições de trabalho - Conceituação da função	

Fonte: elaborado pela autora

Concluída essa explanação preliminar, a seguir será relatada a análise das entrevistas, classificando-se as respostas de maior interesse nas subcategorias selecionadas, examinando-se o conteúdo dessas manifestações e a correlação mantida com as concepções teóricas, identificando-se elementos que se relacionem com a formação, modificação e consolidação de formas identitárias.

Devido à grande quantidade de dados compilados, tornou-se inevitável descartar uma parte das informações obtidas, consideradas de menor importância para o alcance dos objetivos propostos.

3.1 O Ingresso no magistério e a escolha pela gestão escolar

Para mim parecia que era muito distante isso, ser convidada para ser diretora. Era muito distante. Eu saí dali até trêmula, conversando com Deus, será que vai dar certo? Será que eu consigo mesmo? Mas a coisa foi acontecendo tão naturalmente que de repente eu me vi como diretora mesmo, entende? (diretora N, ap).

As perguntas iniciais das entrevistas versaram sobre a trajetória dos diretores de escola ouvidos, o seu percurso profissional, quando e como ingressaram nos quadros da Rede Municipal de Ensino e os motivos que os levaram a escolher essa profissão e se tornar diretor de escola.

Nas respostas recebidas, constam informações que permitiram categorizar as formas identitárias manifestadas pelos sujeitos de pesquisa em diferentes momentos de sua carreira profissional, propiciando também que fossem debatidas as razões que

influenciaram a escolha pela gestão escolar e a repercussão causada pela mudança da forma de provimento do cargo na configuração das identidades.

3.1.1 As formas identitárias categorizadas por Dubar, manifestadas pelos diretores

Com relação às formas identitárias categorizadas por Dubar (2005), identificadas no conteúdo das narrativas, constatou-se que alguns dos entrevistados manifestaram uma identidade autônoma e incerta no início da carreira, especialmente por não manterem um vínculo estável e duradouro com as instituições nas quais trabalhavam antes de ingressarem na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro:

A minha trajetória começa na Rede Estadual em 1997. Eu trabalhei o ano de 1997 na Rede Estadual e depois em 1998 eu ingressei como concursado em outra cidade. Em 2002, eu ingressei aqui em Rio Claro. Em 2011, eu fui para a vice-direção. Em 2012, eu ingressei como diretor efetivo pelo concurso e estou até hoje como diretor de escola aqui em Rio Claro. (diretor A, ee).

Eu me formei em 2003. Naquele mesmo ano, quando eu estava no último ano da faculdade, eu prestei um concurso e eu passei no concurso e fui trabalhar numa outra cidade. Fiquei um ano dando aula lá. Nesse mesmo ano que eu estava dando aula, teve concurso aqui em Rio Claro, prestei aqui e vim pra cá. Eu me efetivei como professora. E aí em 2008, eu passei num outro concurso como professora, daí eu fiquei com dois cargos. Mas daí eu entrei na coordenação. Foi uma época muito assim, boa, que eu aprendi muito. Daí eu prestei o concurso de diretor meio que despreziosa mesmo, para saber como era a prova, em 2012, e fui aprovada. (diretora H, ee).

Eu comecei como professora no ano 2000 na minha cidade natal. Antes eu era autônoma, tinha um comércio. O comércio estava de mal a pior, né? Como eu tinha feito magistério, eu resolvi tentar a carreira e consegui. Daí meus filhos cresceram e eu queria que eles estudassem, e do jeito que estava lá, com o meu salário de professor, eu sabia que não ia ser suficiente, então eu comecei a prestar concurso para a direção. Prestei em algumas cidades, passei em Rio Claro e fui chamada. Aí eu vim pensando realmente em ter um lugar melhor para estudar meus filhos. (diretora F, ee).

No caso da diretora F, toda sua experiência profissional anterior foi construída fora da Rede Municipal. Somente foi possível concorrer às vagas para o cargo de diretor de escola em razão das mudanças nas regras do concurso estabelecidas a partir do ano de 2007, quando deixou de ser exigido como pré-requisito um determinado tempo de serviço no magistério público de Rio Claro, ocasião em que os concursos foram abertos a todo o público interessado e não somente aos pretendentes que já possuísem vínculo funcional com o município.

Eu vim da escola particular. Foi onde consegui iniciar minha carreira. Lá fiquei até terminar a graduação em Pedagogia e ingressar como docente pelo concurso de 2000. Consegui ficar nas duas escolas, mas tive que escolher por conta da pressão da escola particular que exigia dedicação exclusiva. E

como sabia que me tornaria estável, desisti e assumi somente a docência no município. Trabalhei como professora por um bom tempo, até ser convidada para ocupar um cargo de vice-diretora e lá fiquei por um ano. Nesse período, fiz o concurso de 2008 para direção, que foi aquele concurso que não exigia mais a habilitação em gestão como requisito, e passei. (diretora K, ee).

A diretora K precisou decidir entre continuar lecionando na escola particular ou ingressar no ensino municipal como docente, tendo optado por essa segunda alternativa para adquirir estabilidade no serviço público. Posteriormente, assumiu a função de vice-diretor e em seguida foi aprovada no concurso público para o cargo de diretor.

Relembrou que somente pôde prestar o concurso quando deixou de ser exigida a habilitação em administração escolar, em virtude das modificações introduzidas nos editais por conta da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que extinguiu as diversas habilitações oferecidas nos cursos de pedagogia.

Os dados permitem inferir que antes de ser admitida na Rede Municipal, a sua trajetória revelava uma identidade autônoma e incerta (DUBAR, 2005), pois ainda procurava uma melhor colocação profissional e uma garantia de estabilidade no emprego.

O ponto comum entre todos os discursos refere-se à mudança de perfil ocorrida após terem ingressado na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, quando incorporaram uma outra característica identitária, a de responsável em promoção interna (DUBAR, 2005), pois passaram a demonstrar uma afinidade com a instituição, buscando uma ascensão profissional dentro dela, exercendo funções que não se limitam ao interior da sala de aula e que exigem um conhecimento da escola como um todo, adotando um comportamento típico de educadores que se engajam e constroem uma carreira sólida, estabelecendo uma relação de pertencimento e concebendo “a vida profissional como uma evolução permanente” (ALVES *et al.*, 2007, p. 282).

Nesse percurso, depois de um tempo como professor, alguns deles foram designados para a função de coordenador pedagógico e/ou de vice-diretor, iniciando sua experiência com a gestão escolar, como ocorreu com os diretores A, H e K, enquanto outros transitaram diretamente do magistério para o cargo de diretor, a exemplo da diretora F.

Como já mencionado, a identidade de responsável em promoção interna é marcada por um perfil carreirista do indivíduo, sendo construída dentro de uma

entidade que lhe ofereça a perspectiva de desenvolvimento profissional. No caso da carreira do magistério público municipal, um elemento importante na transformação das identidades autônomas e incertas em identidades de responsável em promoção interna foi o plano de cargos e salários em vigor, o qual, embora seja objeto de críticas pontuais por parte dos diretores, não deixa de ser atrativo, pois estimula a permanência desses profissionais na Rede Municipal, por proporcionar uma ascensão na carreira, condicionada a um bom desempenho de suas atribuições e à formação continuada, constituindo assim um dos elementos que motivaram a troca do magistério pela gestão escolar.

3.1.2 Os elementos que influenciaram a escolha pela gestão

Se foi um desejo meu ser diretora? Sim, era. Mesmo quando eu era professora, eu almejava. Eu sempre olhava assim: o papel de vice, de diretora, eu falava: um dia eu vou ser. (diretora C, ee).

Se perguntassem se eu desejei ser diretora, eu responderia que não, apesar de conhecer diretoras e admirar o trabalho delas. Mas professora sim, eu sempre quis ser. Lembro de sonhar até com as minhas aulas (diretora P, ee).

Para alguns, o desejo de ser diretor decorreu da possibilidade de ascensão na carreira, seguindo uma trajetória que de professor passou para coordenador pedagógico e/ou vice-diretor, para depois se tornar diretor, exteriorizando uma identidade de responsável em promoção interna (DUBAR, 2005):

Eu gostava da parte administrativa, eu sempre almejei essa parte administrativa. Aí fui para a coordenação em 2004, depois trabalhei o restante, 2005, 2006 e 2007 em outra escola, de vice-diretora. Nesse tempo, em 2007, teve um concurso, eu prestei para a direção, onde fui bem classificada, sempre gostei dessa parte. Eu gostava dessa parte burocrática, não que eu não gostasse da sala de aula também, gostava bastante, sempre dos menores, mas minha missão era ser diretora. Se foi um desejo meu ser diretora? Sim, era. Mesmo quando eu era professora, eu almejava. Eu sempre olhava assim: o papel de vice, de diretora, eu falava: um dia eu vou ser. (diretora C, ee).

A diretora C revelou que a sua intenção sempre foi assumir cargos na gestão desde que ingressou na docência, tendo primeiramente exercido as funções de vice-diretora e de professora coordenadora, percorrendo um caminho que a levou à direção escolar, confirmando os traços da identidade de responsável em promoção interna (DUBAR, 2005), visto que as suas ações buscavam uma evolução na carreira do magistério, progredindo de docente para gestora, sem desvincular-se da única instituição em que exerceu a profissão durante toda sua vida.

Ao mencionar que a sua missão era ser diretora, a entrevistada demonstrou um anseio que remete ao conceito de identidade visada (DUBAR, 2005), entendida como aquilo que é almejado, um planejamento para o futuro, elaborando estratégias de longo prazo até alcançar o seu objetivo, tornando-se diretora concursada, fato que corrobora a afirmação de Piolli, de que a identidade construída ao longo da trajetória pessoal envolve “expectativas, sonhos e desejos pessoais de autorrealização, o que hoje chamamos de projeto de vida” (PIOLLI, 2010, p. 5).

Eu fui lembrando quando eu era vice enquanto a gente conversava. Mas isso me ajudou, eu observava a diretora e dizia: vou ser também. Eu tinha vontade também de ser diretora, pela carreira, você é professor, vice-diretor... De diretor para professor senti muita diferença, tinha muita diferença sim, porque quando você é professora, você fica com sua classe, seus alunos. Terminou o seu período, você tem só aquela visão (diretora B, ap).

Além de revelar o desejo de atuar na direção escolar, a diretora B relata que notou uma grande diferença entre ser professor e ser diretor, sentindo um peso maior neste último cargo, o qual exige uma atenção total com a escola, não se limitando às adversidades que ocorrem no interior da classe e no horário das aulas, pois os problemas enfrentados são de outra magnitude, reconhecendo implicitamente uma distinção significativa entre uma e outra configuração identitária, uma vez que é do contexto “em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 1989, p. 72).

Em contrapartida, os dados apontaram que a maioria dos entrevistados afirmou que não tinha a intenção inicial de ser diretor de escola, pois eles gostavam do trabalho docente em sala de aula, manifestando uma identidade visada (DUBAR, 2005) incompatível com as atividades inerentes à gestão escolar.

A escolha da direção veio primeiro em função da busca por um salário melhor, uma condição financeira melhor e também pela possibilidade de estudar. Se você queria fazer uma pós-graduação, um mestrado, você tinha que arcar com faltas e descontos. Então eu falei, vou prestar concurso para diretor, porque daí eu tenho uma flexibilidade de horários que me permite estudar. Nunca desejei a direção da escola, não vou dizer para você que é a área que me realiza, eu faço da melhor forma que eu posso, mas se eu falar para você o que eu gosto mesmo, graças a Deus, eu consigo fazer, é estar na sala de aula em um outro horário, é na sala de aula que eu estou feliz com meus alunos, não é na direção (diretor A, ee).

Para o diretor A, a direção escolar não foi um desejo, pois a sua aspiração era permanecer na sala de aula. Porém, teve de abrir mão dessa intenção a fim de obter uma melhoria salarial e uma flexibilidade de horário que facilitasse a continuidade dos

seus estudos. Nessa situação, vislumbra-se uma crise identitária interna (DUBAR, 2011) resultante de um desarranjo em sua identidade visada, que oscilou entre o desejo de permanecer na docência e a necessidade de ter um horário compatível com o curso de pós-graduação, tendo optado pela gestão escolar, deixando em segundo plano a identidade de professor, sem abandoná-la totalmente, visto que voltou a lecionar em horários alternativos.

Não era uma coisa que eu tinha pensado em ser diretora. Mas daí eu prestei o concurso, passei e uma coisa que me incomodava muito na coordenação era não ter a estabilidade. (diretora H, ee).

A diretora H declarou que não tinha o desejo de ser diretora, pois gostava da coordenação, da parte pedagógica, como vários outros profissionais ouvidos. Porém, pesou a questão da estabilidade. Assim, o plano de cargos acabou influenciando a opção pela direção, interferindo na sua identidade visada (DUBAR, 2005), como uma espécie de política de identidade emancipatória (CIAMPA, 2006), especialmente por incentivar a ascensão na carreira, garantindo estabilidade àqueles que ingressam no cargo por concurso público.

Como professora, eu pude observar a escola e o trabalho do diretor. Eu acho que quando somos diretoras, trazemos para a profissão aquilo que sabemos, os conhecimentos como professor, sabe? E adequamos isso para a nova prática, mas não perdemos isso, isso se molda, transforma. Se perguntassem se eu desejei ser diretora, eu responderia que não, apesar de conhecer diretoras e admirar o trabalho delas. Mas professora sim, eu sempre quis ser. Lembro de sonhar até com as minhas aulas. Foram as amigas que acreditavam em mim e me aconselharam a prestar o concurso. Também minha família, que achava a profissão a mais significativa da educação, pois o diretor trabalhava para o bem-estar da escola, não só dos alunos (diretora P, ee).

Em seu discurso, a entrevistada destaca o aprendizado do tempo de professor como base para o trabalho do diretor e o uso desse conhecimento na nova prática, confirmando as afirmações de Dubar (2005) sobre a influência dos aspectos biográficos na formação da identidade, que neste caso resgata certas características da sua identidade docente para aplicá-las na formação identitária do diretor de escola.

Não tinha uma identidade visada de diretora, já que gostava de ser professora, mas por incentivo de amigas próximas e dos familiares, optou pela gestão escolar, o que demonstra a influência externa nesse processo, corroborando que a identidade é formada pelo modo como o sujeito se define (identidade para si) e como é definido por terceiros com quem se relaciona (identidade para o outro), ratificando a afirmação

de que a identidade não se constrói sozinha, pois “depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2005, p. XXV).

De modo semelhante, tal manifestação também se coaduna com a visão de Ciampa sobre a participação dos outros na construção da identidade, reforçando a importância da socialização humana nesse processo, com destaque para o conceito de identidade pressuposta (CIAMPA, 1989), que se refere às características atribuídas por terceiros ao indivíduo, definindo o que dele é esperado.

Eu era professora, gostava da pré-escola, mas acabei sendo convidada para “montar escolas”. O Prefeito mandou me chamar e pediu para eu montar uma escola. Se fosse hoje, eu jamais sairia da sala de aula, porque eu gostava de lidar com alunos de educação infantil. E mesmo porque o diretor tem muita responsabilidade, muitos encargos, muitas tarefas que às vezes nem são da alçada dele para resolver. Além do que, você sabe, lidar com professor é difícil. (diretora R, ap).

A diretora R foi convidada para trabalhar na área da educação, sem almejar o cargo de diretor, demonstrando um apego à parte pedagógica ao afirmar que se fosse possível, voltaria à sala de aula, visto que em sua opinião, a sobrecarga de trabalho e o elevado grau de obrigações do diretor constituem elementos desmotivadores da troca do cargo de docente pelo de gestor.

Em sua narrativa, é notada uma crise identitária (DUBAR, 2011), já que para si expressava uma identidade de professor, enquanto para o outro, no caso a Secretaria da Educação, o seu perfil identitário possuía contornos diferentes, motivando o convite para assumir uma vaga na direção escolar.

Vários outros entrevistados também manifestaram a sua predileção pela docência, porém, os benefícios previstos no plano de cargos e salários foram um fator determinante para que optassem pela gestão escolar:

Na verdade, eu adorava ser professora, mas a gente tem que pensar no futuro, na família. Na época, estávamos em uma situação difícil, eu e meu marido. Então eu resolvi fazer o concurso, porque eu não tinha a habilitação que era exigida antes, lembra? E quando não foi preciso eu fiz o concurso. Esse de 2007, que passou muita gente de fora (diretora K, ee).

A diretora K ressalta que gostava de ser professora, mas o que pesou foi a melhoria nas condições financeiras e a possibilidade de ascensão na carreira. A sua identidade visada (DUBAR, 2005) foi reconfigurada por influência dos aspectos econômicos e financeiros.

De forma similar, a diretora E reconhece que gostava de ser docente, mas o desafio do novo cargo, a melhoria salarial em razão do plano de carreira, impactou a configuração de sua identidade visada, fazendo com que optasse pela direção escolar, tratando-se de mais um caso em que a estruturação dos cargos se colocou como elemento determinante:

Eu tive muita dúvida. Eu passei nos dois concursos. E agora? O que escolher? O que me moveu a escolher ser diretora e desistir do cargo de professora foi a novidade. Foi difícil. Sempre eu gostei muito de ser professora, mas ser diretora era um... (pausa), uma novidade, um desafio. O que pesou foi o desafio e o plano de carreira. Eu pensei: estou perdendo a chance do plano de carreira. (diretora E, ap).

No caso da diretora F, a escolha pela gestão escolar teve por objetivo proporcionar melhores condições para os estudos dos filhos, ou seja, o objetivo maior era o bem-estar e o futuro deles, tendo uma identidade visada influenciada por uma questão de natureza familiar:

A gente se prendeu no salário, se era mais do que eu ia ganhar, como eu ia ascender na carreira, a gente olhava o salário e também o lugar. Rio Claro era uma cidade boa, um lugar que seria agradável, eu pensava, de eu morar e trazer meus filhos. Não escolhi ser diretora. Não era uma vocação, era uma possibilidade de ascensão na carreira (diretora F, ee).

A entrevistada explica que escolheu ser diretora não por vocação, mas por razões financeiras, pela questão salarial e pela possibilidade de ascensão na carreira. Portanto, infere-se que o plano de cargos e salários foi um dos fatores que influenciou sua decisão, promovendo alterações em sua configuração identitária, que de autônoma e incerta passou a ser de responsável em promoção interna (DUBAR, 2005). Em complemento, afirmou que:

Eu não queria ser diretora quando eu dava aula, porque eu não queria estar à frente de tudo ali, tomar decisão, de ter que dar bronca. Eu pensava dessa forma, porque a visão que as pessoas têm de diretor de escola é de um carrasco e eu não queria ser essa pessoa e até hoje as professoras, elas tentam colocar essa imagem na cabeça das crianças, porque elas falam: vou levar você para a diretora, e tem gente na escola, criança, que morre de medo de mim, tem criança que morre de medo, mas eu acho que isso é uma visão negativa do diretor. Como eu te disse, a função, o ofício do diretor é ser carrasco, mas o que muda é o diretor também, a pessoa do diretor, cada um tem uma identidade, eu acho que o que muda é a identidade (diretora F, ee).

De acordo com essas palavras, a diretora F entendia que o seu perfil não era de alguém capaz de ser responsável por tudo o que acontece no dia a dia da escola. Recorrendo aos aspectos biográficos de seu passado, considera que a identidade atribuída ao diretor é a de uma pessoa rígida e autoritária, lembrando os gestores com quem conviveu em sua infância e em seu tempo de docência. Percebe que ainda

é essa a visão que os professores tentam despertar nos alunos, ao adverti-los que serão levados para a sala do diretor nos casos de indisciplina.

Por discordar de tais características identitárias atribuídas ao diretor, manifesta uma recusa motivada pelo descompasso entre a identidade para o outro, no caso, os professores, representada pela concepção distorcida que tentam incutir nas crianças, e a identidade para si (DUBAR, 2005), que corresponde ao seu conceito acerca de como a figura do gestor escolar deve ser compreendida.

No caso da diretora D, segundo suas palavras, o que a levou a prestar o concurso para a direção escolar foram problemas de saúde, não tendo sido um desejo ou um sonho de vida, mas uma alternativa para se adaptar à limitação física que dificultava o exercício da docência:

Por usar muito a voz, eu comecei a ter problema de voz, comecei a ter calos nas cordas vocais. Não porque eu almejava a direção, aliás eu nunca pensei em ser diretora, mas a fono me deu a ideia de fazer alguma coisa que eu usasse menos a voz e aí surgiu o concurso para direção, e aí eu fiz o concurso para direção também pensando nesse caso da saúde. Ser diretor de escola surgiu dessa necessidade de saúde (diretora D, ee).

Segundo essa manifestação, a sua identidade teve que ser reconfigurada ao longo da trajetória profissional, não por vocação ou desejo, mas por fatores externos, em decorrência de um problema de saúde, que se constituiu em algo decisivo para a superação da sua identidade visada (DUBAR, 2005), levando-a a se adaptar à nova situação e construir uma outra forma identitária, vinculada à gestão escolar, confirmando que “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto” (CIAMPA, 1989, p. 74), e que “essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma ‘crise de identidades’” (DUBAR, 2005, p. 330).

Para a diretora N, o trabalho na gestão escolar não foi um desejo seu, pois isso não correspondia à sua identidade visada, mas por ter sido convidada por um político, encarou esse convite como um desafio:

Para mim parecia que era muito distante isso, ser convidada para ser diretora, era muito distante. Hoje é diferente, porque a pessoa já começa almejando alguma coisa. Na época não, eu só almejava trabalhar. Tanto é que quando eu fui convidada, eu falei pro... ah, esqueci o nome dele, já faleceu. Ele me convidou, eu disse, ah, eu não sei se eu vou dar certo como diretora, ele falou: você vai, aí ele me desafiou, entendeu? Você vai, eu tenho certeza que você vai dar conta. Eu saí dali até trêmula, conversando com Deus, será que vai dar certo? Será que eu consigo mesmo? Mas a coisa foi acontecendo tão naturalmente que de repente eu me vi como diretora mesmo, entende? (diretora N, ap).

Com o passar do tempo, a entrevistada explica que adquiriu experiência e internalizou naturalmente o perfil identitário de diretor, manifestando uma identidade de responsável em promoção interna, caracterizada pela superação das adversidades do novo cargo e pela dedicação à instituição.

A diretora L, valendo-se das lembranças de sua infância, ou seja, de aspectos biográficos (DUBAR, 2005), relata que sonhava em ser professora desde criança, brincando de lecionar com seus irmãos e seu cachorro, externando desde pequena uma identidade visada de docente, mas que por força das circunstâncias, passou a atuar fora da sala de aula, deslocando-se para a área da gestão escolar:

Eu não sei se eu escolhi ser diretora. Na verdade, eu sempre, desde criança, eu sempre já tive uma caída pra ser professora. Minha mãe cozinhava com lenha e então tinha carvão. Eu era a mais velha, então eu dava aula pros meus irmãos e para o cachorro que tinha lá em casa. Então, eu desenhava, eu era criança, eu desenhava, rabiscava e eu brincava de professora. Aí eu vim pra prefeitura, né? E aí fui “no susto” ser diretora. Aceitei e fui, entrei de cabeça e me dediquei ao máximo, o que eu pude e o que eu não pude. Esses meus cabelos brancos, eu acho que eu devo a isso, porque tenho, nossa, o meu é 100% branco. E eu acho que eu devo a isso, porque era penoso, era trabalhoso. (diretora L, ap).

A diretora L considera que o trabalho do diretor de escola é desgastante, ao se referir aos seus cabelos brancos, atribuindo o surgimento dessa característica física às mazelas inerentes à profissão que escolheu, às adversidades enfrentadas durante a sua trajetória à frente da administração de uma unidade educacional.

Como visto, de acordo com os discursos dos sujeitos entrevistados, os fatores que influenciaram a opção pela gestão eram variados, englobando a possibilidade de continuar os estudos, a oportunidade de ascensão na carreira, a melhoria financeira, o desejo de enfrentar um desafio maior e até questões de saúde.

3.1.3 A mudança na forma de provimento do cargo de diretor de escola e sua influência na configuração das identidades

Esse negócio de identidade é engraçado, eu fui diretora indicada desde 1985, mas eu somente me vi como diretora quando tive o posto de diretora (diretora B, ap).

A repercussão das alterações na forma de provimento do cargo na configuração das identidades dos diretores é um outro ponto interessante que merece atenção. Pelas respostas às perguntas formuladas, confirmou-se que nas décadas de 1970 e 1980, as vagas para o quadro do magistério eram preenchidas com base em

indicações políticas, tanto no caso de professores, como para a função de diretor de escola:

Fui convidada pelo Secretário de Educação. Era coisa entre vereador e prefeito, depois aparecia o diretor lá (risos). Mas a gente sabia quem indicou quem. Funcionário também, não tinha concurso, aparecia assim. Eram cargos que eram trocados politicamente. (diretora B, ap).

Naquela época, os professores, eles eram designados. Eu entrei em 80. De 80 a 81 eu fiquei como professora. Aí, de 82 para frente, foi assim: a indicação era política. (diretora L, ap).

Eu entrei na prefeitura como professora indicada em 1975. Na época, nós não éramos concursadas, nós tínhamos uma lista de classificação, e você escolhia sua classe pela classificação. Eu não era diretora concursada, era indicação. Era comum os vereadores e até o prefeito indicar. No meu caso foi a Secretária. (diretora R, ap).

Eu entrei na Rede Municipal na época que não era concurso. Eu fui indicada. Meu pai ouviu de um funcionário da prefeitura que estavam precisando de docentes, e como conhecia os contatos, pois éramos uma família conceituada na cidade, graças a Deus, eu consegui entrar. Eu tinha sido convidada para ser vice-diretora. Então eu saí da classe e fui ser vice-diretora só por seis meses. Daí saiu o concurso em meados de 87 mesmo. Eu só tinha seis meses como diretora e quase dois anos como professora. (diretora E, ap).

Para que pudesse ser contratada como professora, a diretora E recorreu a uma solicitação de seu pai a autoridades políticas que conheciam seus familiares. Depois de trabalhar como docente por alguns anos, foi designada como vice-diretora e em seguida para a função de direção. Seis meses depois, prestou o primeiro concurso para o cargo de diretor.

Eu ingressei na prefeitura na administração. Eu fui convidada em 1983, um cargo de confiança de assistente de direção e em 1985 como diretora. Aí foi o primeiro concurso para diretor que eu prestei, em 87, aí eu fiz e fui diretora. Eu conhecia os políticos. Porque no início não havia o concurso, todo mundo era indicação política, era cargo em comissão que falava. (diretora J, ap).

A diretora J, diferentemente dos demais entrevistados, ingressou diretamente na função de assistente de direção, sem antes ter atuado como professora na Rede Municipal, tendo sido convidada pelo prefeito para assumir tal função, evidenciando a presença do paternalismo e do clientelismo que norteavam as indicações a cargos públicos no período anterior à Constituição de 1988, de modo semelhante ao que foi declarado pelas demais diretoras supracitadas.

Fui convidada a ser diretora pela administração em 1986. Fui chamada na sala do prefeito e estava lá a Secretária de Educação. Bom, eu acho que me chamaram porque eu era dedicada. Quem indicava eram as outras diretoras, que também antes do concurso tinham sido indicadas e indicavam para o Secretário. (diretora G, ap).

A declaração da diretora G revela que as indicações também eram feitas pelas outras diretoras que já ocupavam a função, evidenciando que os laços de amizade interferiram na formação do primeiro grupo de diretores da Rede Municipal de Ensino, denominadas de andorinhas, por andarem juntas, em bando, tratando-se de um fato que certamente fortaleceu a união dessas pessoas em prol de um mesmo objetivo, promovendo a formação de uma identidade política desse grupo (CIAMPA, 2006), que mais tarde auxiliou na defesa de seus interesses comuns.

O viés paternalista e clientelista presente nas indicações é igualmente confirmado pela declaração da diretora G, ao relatar que alguns contratos de trabalho eram celebrados nos gabinetes políticos. Deduz-se que esse tipo de vínculo gerava um sentimento de gratidão e lealdade, afetando suas identidades, fazendo com que se sujeitassem às ingerências externas e concordassem em executar tarefas que extrapolavam as atribuições inerentes à função de direção escolar, de acordo com as seguintes narrativas:

A gente aceitava muita coisa das instâncias superiores, porque era um cargo de confiança. Não era um cargo efetivo.

Nas épocas de eleição, a gente tinha que trabalhar nos parques, nas ruas, levar os pais, era uma coisa meio exigida, sabe, a gente tinha que cumprir aquilo. Quando tinha festa você tinha que participar, você tinha que estar em todos os locais, não porque você era importante, mas porque você tinha que fazer número. Era bem político. Na época de eleição, eles faziam reunião de pais nas escolas. Era assim: se não existia vaga na escola, o vereador ia lá e fazia você arrumar uma vaga, se não tinha não sei-o-quê, o vereador ia lá e não-sei-o-quê, não era tão democrático. (diretora B, ap).

O que mais marcou foi essa ordem de estar disponível para representar a cidade nos eventos. Porque além de tudo, a gente tinha que representar a cidade, a Secretaria, nas coisas que não eram nossas atribuições. E a política sempre mandando: qualquer reclamação de pais e pedido de vaga, lá iam eles com pedido para vereadores, e lá ia o vereador na escola querendo vaga e você falava não, porque tinha uma lista de espera que você tinha que cumprir. Recebia um telefonema do prefeito e aí tinha que dar. (diretora E, ap).

Teve uma época de fazer, entregar pirulito, nossa! Entregando pirulito no Jardim Público. Ah, outra coisa, na Festa das Nações, a gente se vestia de..., uma vez fizeram uma barraca alemã, a gente se vestia de alemã e de italiana. Na época era pra Secretaria, sabe, porque podia naquela época, hoje que é tudo diferente, né? A gente trabalhava, além das crianças se apresentarem nas danças, a gente trabalhava também nas barracas. Fazia assim tudo na bandejinha, servia as coisas e era o diretor.

Então, havia momentos que sim, havia muita cobrança. Eles cobravam. Me sentia explorada às vezes. Bastante cobrada, sim. Principalmente naquela época de política, sabe, que iam lá falar, fazer campanha, você tinha que fazer jogo de cintura com todo mundo. (diretora L, ap).

Na nossa época a gente ia a muitas festas para representar a cidade, a prefeitura, tinha até discurso. Isso era muito desgastante, porque ficávamos fora da escola. A gente era chamada para fazer quórum em eventos, reuniões, porque respeitavam a figura do diretor...então, eu me dava bem com o prefeito e ia com prazer, representar a Secretaria em algum evento. Eles ligavam e falavam: fulana, vai ter reunião tal hora, e eu perguntava: sobre o quê? E quando via era para ser mais um em um evento, para “fazer a plateia”. (diretora R, ap).

É plausível concluir que essa forma de designação trouxe implicações diretas na formação de suas identidades profissionais, pois ocupavam postos de trabalho sujeitos à livre exoneração, obrigando-os a adotar uma postura de conivência e de submissão a fim de se manterem na função. Tais manifestações ratificam as observações de Silva, sobre a influência dessa realidade na formação identitária do diretor de escola:

Observa-se, dessa forma, que a identidade do diretor nesse contexto reflete a cultura patrimonialista do Estado brasileiro, em que prevalecem o clientelismo e o autoritarismo centralizador, destacados por diferentes autores (FAORO, 1984; MENDONÇA, 2001). Nesse contexto, a construção da identidade do diretor de escola vincula-se historicamente a um padrão de comportamento determinado pelo Estado, que o coloca como seu representante. Estabelece uma identidade de “fidelidade ao rei”, como coloca Faoro. (SILVA, 2011, p. 218).

Assim, o fato de serem indicadas dificultava um posicionamento mais reflexivo, fazendo com que cumprissem o que era estabelecido sem muitos questionamentos, remetendo a um conceito de identidade que Dubar (2005) classifica como de continuidade, sem espaço para reflexões críticas concernentes a eventuais mudanças, perpetuando as regras e os valores pré-determinados.

Com a realização do primeiro concurso para diretor de escola em 1987, essa situação foi atenuada, tendo ocorrido uma transformação identitária dessas diretoras, que passaram a expressar uma recusa contra as interferências políticas, após terem adquirido estabilidade com a efetivação no cargo:

Você se sentia ameaçada, porque, caramba, a gente está aqui pra trabalhar com aluno e tal... Você achava que não tinha nada a ver com a politicagem. Aí vinham eles, e após a efetivação também..., pedir vaga, solicitar o espaço da escola para uma coisa e outra. Eu dizia: você tem como político maneiras de desenvolver o seu trabalho na vereança, na prefeitura, e aqui, não. E eles: vai ver? Não? eu vou voltar..., ficavam cobrando e faziam com que a gente fizesse a cabeça de muita gente. Era difícil, entendeu? (diretora L, ap).

Na época estávamos saindo de uma transição, se podemos falar assim, de diretores indicados, então ainda tínhamos que respeitar algumas coisas e o que mais marcou foi essa ordem de estar disponível para representar a cidade nos eventos, nas coisas que não eram nossas atribuições.

No começo da minha carreira, era vereador ligando enchendo o saco, ligando para a Secretária, a Secretária ligando que tinha que dar a vaga, no começo era bem assim, não havia respaldo. (diretora E, ap).

Ao ser perguntada sobre alguma situação concreta acerca da interferência política na escola, a diretora E relatou a seguinte experiência que vivenciou:

Uma situação que eu lembro é que quando eu entrei os pais queriam colocar regras para a entrada e saída, aí eu chamei todos e falei: se a escola ficar com o portão aberto toda hora, pode entrar alguém mal intencionado, então vai ter horário para entrar e sair. Se chegar atrasado vai esperar e assinar um termo. Aí no outro dia quando eu cheguei a vice falou: tem um vereador na sua sala, sobre os horários de entrada e saída. Eu fiquei louca, como assim? Só eu sei o que passo na escola, e aí eu liguei na Secretaria e falaram para eu escutar o vereador. Eu falei, ok, escutei o blábláblá e falei para ele ficar uma semana na escola desse jeito. Ele riu, falou que sabia dos problemas, mas que os pais foram reclamar. Eu expliquei das dificuldades de ficar até a hora que eles queriam e chamar funcionário para isso. E o almoço deles? **E também deixei claro que eu era concursada, não tinha medo de represália de ninguém.** Ele, alterado, disse que era melhor eu fazer um documento e enviar à Câmara, justificando o porquê dos horários serem assim. E eu disse que eu devia satisfação apenas aos meus superiores da Educação. Naquele dia, eu saí abalada da escola. Aí ele nunca mais foi lá, acho que não gostou de mim. Ajudava outras escolas, mas a minha não (risos) (diretora E, ap, grifo nosso).

A declarante relembra uma situação conflituosa com os pais sobre os horários de entrada e saída, em que houve interferência de um vereador, que foi convidado a passar uma semana na escola, a fim de ter contato com o problema e propor uma solução. Nesse diálogo, deixou claro que só devia satisfações a seus superiores hierárquicos, não temendo nenhum tipo de represália, pois já era concursada, demonstrando uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005) com a situação de submissão inerente ao sistema clientelista que antes prevalecia, evidenciando-se que o provimento de cargos por concurso constitui um instrumento eficaz contra esse tipo de intervenção.

No tocante aos pedidos de favores, vagas e outras demandas, a diretora E relata que percebeu também uma mudança de postura da SME, a qual se tornou menos suscetível às interferências políticas, demonstrando que esse Órgão também se submeteu a uma reconfiguração identitária:

No fim já melhorou, em 2006, 2007, a Secretaria de Educação segurou bastante quando nós falávamos que não íamos dar a vaga e ia ter que seguir a lista de espera, e que nenhum vereador ia colocar ninguém na frente (diretora E, ap).

Nessa fase de transição, a entrevistada explica que as diretoras tinham que representar a cidade e a Secretaria em eventos não relacionados às suas atribuições, avaliando que se tratava de uma situação temporária, pois, em sua opinião, estava

ocorrendo uma mudança paulatina depois da efetivação por meio do concurso, visto que os políticos foram sentindo uma diminuição da possibilidade de influência nas questões educacionais, especialmente dentro da escola:

Com o tempo, os políticos pararam de nos encher..., fazer contato para coisa boba. Agora éramos efetivas, eu não passei muito por isso, graças a Deus, mas as outras falam que era demais, autonomia zero, muito favor pra pagar (risos) (diretora E, ap).

Depois que eu efetivei posso dizer que me tornei diretora porque, olha...me senti mais segura, mais ...pausa... a gente dava mais valor também para a profissão porque você estava lá no cargo de confiança e, ah, não tá bom? mande embora! Pega outra! Então não era um cargo, ia mudando de repente...e depois você vira a dona do seu destino na escola, porque conquistou. Vereador ou político não podia tirar, se meter na vida da escola. Tinha vereador bom, mas tinha uns que Deus me livre (risos).

Isso foi antes de 87, depois do Estatuto as coisas já foram melhorando bastante, o estatuto deu uma regulamentada, já melhorou um pouco a forma de se lidar com isso. (diretora B, ap).

A diretora B relembra que após a efetivação se sentia “a dona do seu destino na escola”, pela conquista da estabilidade no cargo, adquirindo maior segurança para poder recusar algumas incumbências que julgava indevidas, as quais gradativamente passaram a ser menos exigidas. Na visão da entrevistada, essa interferência, apesar de ter diminuído, ainda acontece em outras instâncias, de maneira menos explícita:

Ainda existe esse peso político em Rio Claro..., de cargos, de coisas, não? Político não consegue mais chegar. Porque com o concurso, com os pontos, cada um vai ter que criar o seu espaço. Mas permanece na educação, ele permanece..., porque o cargo de secretário é político. É ele que é o essencial para a Rede (diretora B, ap).

Essa mesma percepção foi encontrada nas falas das diretoras R e G:

Até então a gente trabalhava com indicação para a direção e as professoras eram por classificação, aí depois saiu o concurso. Eles não podiam mexer mais nos diretores nem nos professores, mas ainda existiam as supervisoras, o secretário, nesses eles indicavam (diretora R, ap).

Quando nós não éramos, sabe, diretoras de verdade, sabe, antes do concurso, nós ficávamos na mão de quem nos indicava, nisso o concurso ajudou muito, mas o pior desafio a gente não podia controlar que era ficar na mão dos secretários que mudavam tudo, até o que estava indo bem. (diretora G, ap).

A importância atribuída ao cargo oficial na consolidação da identidade do gestor aparece nos discursos dessas diretoras aposentadas, que vivenciaram a transição entre o sistema em que prevalecia a indicação e o modelo baseado no concurso, como demonstra o discurso da diretora J, ao afirmar que realmente “virou” diretora após a aprovação no concurso:

Eu fui convidada em 1985 para a direção e eu fiz o concurso e passei e virei realmente a diretora, a dona do cargo (diretora J, ap).

De maneira semelhante, a diretora B faz alusão à questão da legitimidade pelo cargo, relatando uma resistência por parte de funcionários e professores:

Eu fui convidada para um cargo de direção porque não era cargo efetivo ainda. Depois, eu fiz o concurso em 1987 e efetivei. Aí sim começou a bem dizer a minha carreira como diretora, porque... (pausa), até aquele momento, parece que as pessoas, eu digo por mim, não nos consideravam como diretoras, que possuíam o cargo, entende, pelos conformes, concurso, etc..., e era difícil administrar assim.

Antes eu me sentia mais ou menos diretora, mas era aquele negócio, as outras professoras sabiam que eu não era, e por mais brava que eu fosse, elas não respeitavam como devia ser, como eu queria, e eu ia fazer o quê, né? Nunca fui xingada, maltratada, mas sentia que eles não me viam como alguém superior a eles, que eles deviam respeitar. Naquela época de 1980 era assim, sabe, acho que tem a ver com a forma que eles viam a função de diretora de escola, alguém efetivo, que fosse forte, firme, e precisavam de alguém que fosse o superior ali, e quando eu efetivei, sim, melhorou muito.

Esse negócio de identidade é engraçado, eu fui diretora indicada desde 1985, mas eu somente me vi como diretora quando tive o posto de diretora (diretora B, ap, grifo nosso).

Segundo essa manifestação, somente se sentiu diretora quando foi efetivada, apesar de já estar atuando há algum tempo nessa função. Assim, a identidade para o outro influenciou a identidade para si (DUBAR, 2005), pois não se via como diretora na época em que atuava interinamente, acreditando que não era respeitada, adotando uma postura de resignação em relação a isso. Nesse cenário, a efetivação no cargo mediante concurso foi um elemento importante na consolidação de sua identidade de diretor escolar.

De acordo com o relato da diretora B, infere-se que antes da efetivação havia uma crise de identidade provocada pela não aceitação, como superior hierárquico, de alguém que era uma colega de trabalho, de modo similar ao que aconteceu na época da criação dos grupos escolares, quando ocorriam conflitos entre professores e diretores por conta de uma certa oposição a um novo modelo de escola que estava sendo implantado (SOUZA, 1998).

Por todo o exposto, é razoável considerar que, pela perspectiva sociológica, a instituição do concurso possibilitou uma ruptura com o passado (DUBAR, 2005), e pelo viés da psicologia, foi um elemento facilitador da construção de uma identidade política emancipatória por parte das diretoras, representada pela recusa em ceder às ingerências políticas, trazendo mais segurança para que pudessem atuar com

autonomia a fim de superar a heteronomia, pela qual o “outro é quem diz para ele o que deve fazer” (CIAMPA, 2006, p. 3).

3.1.4 Os aspectos simbólicos envolvendo a direção escolar

Aí uma professora falou: você nasceu para ser diretora, porque a imagem que a gente tem é essa, mas falta os óculos. Um óculos, acredita? Eu tinha um, mas não usava, comecei a usar porque aquilo ficou na minha cabeça, que os óculos iam ajudar a me encaixar no grupo (diretor R, aposentada).

Na convivência entre os diretores e os demais integrantes do corpo funcional da escola, são observados alguns aspectos simbólicos que orientam as relações estabelecidas entre esses sujeitos, como ilustra a seguinte manifestação da diretora B:

Quando eu era diretora indicada, eu tinha carimbo com meu nome e não quis colocar diretora, mas depois, pelo concurso, eu já mandei fazer outro carimbo: diretora de escola, em letras grandes (risos) (diretora B, ap).

Essa passagem demonstra que a assinatura, acompanhada do carimbo com nome e cargo, configuram aspectos simbólicos envolvidos na construção identitária do diretor, servindo de instrumento para expressar sua individualidade e esclarecer qual era o seu papel dentro da estrutura organizacional da escola. Portanto, o carimbo com o nome e o cargo de diretor consiste num simbolismo que serve para reafirmar a sua identidade pessoal e, para a entrevistada, o concurso foi um divisor de águas, sendo visto como um elemento de legitimação da identidade de diretora.

Um outro comentário abordando os aspectos simbólicos inerentes ao cargo é encontrado em uma das respostas dadas pela diretora D:

Uma situação interessante foi quando eu entrei e um pai falou: porque você tirou a outra diretora? De onde você veio? E eu expliquei o que era concurso e ele disse: então pare de sorrir tanto, porque você não vai conseguir ser diretora assim, a outra era mais séria. Eu fiquei olhando para ele “passada” e respondi: então o senhor tem que parar de ser bravo, porque não vai conseguir ser pai aqui assim. Eu sou assim e o senhor é assim, vamos tentar conviver. E todos os dias ele passava e falava um bom dia sorrindo falso, sabe? E eu, que sou terrível, respondia séria, falsa (risos). Depois pensei: eu não sou assim e não vou aceitar o que esse pai diz, e na primeira reunião eu já me apresentei, sorrindo e dizendo que estaria sempre acessível na sala. E a porta ficou sempre aberta. Ele não me procurou uma vez. Eu deixei pra lá, mas não deixei de sorrir (diretora D, ap).

A diretora D relatou um conflito entre o seu modo de ser, suas atitudes, seu pensamento, e o pensamento de um pai, que idealizava a figura do diretor de outra maneira, baseada na seriedade e sisudez, sendo notado um desajuste entre a

identidade para si e a identidade para o outro (DUBAR, 2005), numa situação em que o perfil identitário atribuído pelo outro foi por ela recusado, decidindo não assumir uma personagem (CIAMPA, 1987) para internalizar a ideia presente no pensamento de um pai sobre o seu papel social.

A diretora G lembrou uma situação inusitada quando se envolveu num embate com uma mãe que não a considerava diretora, em razão de seus trajes e por ser cordial no trato com os demais, ao contrário de sua vice-diretora, que era mais sisuda:

Uma vez, uma mãe disse que eu não era a diretora porque não me vestia como uma. E tudo ela ia falar com a vice. Aí eu percebi que o caso não era somente a roupa, eu era a mais boazinha. A vice, além de se vestir melhor era mais sisuda, mais firme. Aí eu perguntei para uma outra diretora, como era ter cara de diretora. Ela riu e falou: sempre esteja com uns óculos e uma caneta no bolso ou na mão (risos). Fui na escola, fiz aquele avental que eu já disse, e coloquei a caneta no bolso e pendurei os óculos que eu já usava, numa correntinha (risos). A mãe não me reconheceu. Eu chamei a mãe na minha sala, fechei a porta e falei: querida, quando quiser saber de algo, por favor, dirija-se à minha sala, a porta estará sempre aberta para você. Bem firme, sem mostrar um sorriso. Ela disse que entendeu, me desejou bom dia e nunca mais me enfrentou (diretora G, ap).

Diante dessa situação, a entrevistada mandou confeccionar um jaleco que a identificava como diretora. Seguindo a sugestão de uma colega, colocou uma caneta no bolso, pendurou seus óculos numa corrente e, trajando-se com um avental personalizado, foi conversar com a mãe de um modo mais sério e menos receptivo, recorrendo, assim, a simbolismos representativos da identidade pressuposta ao diretor pelo imaginário coletivo, baseada nas vestimentas e nas expressões comportamentais.

Um acontecimento semelhante, envolvendo o modo de se trajar, foi vivenciado pela diretora R:

Eu me arrumava para ir até a escola, gostava de me vestir bem. E as professoras achavam que eu estava me gabando, que eu era rica. Os pais também, iam mais conversar com a vice, que era mais simples (risos). E eu tentava falar como eles, me vestir de modo mais simples, mas não adiantava. Aí uma professora falou: você nasceu para ser diretora, porque a imagem que a gente tem é essa, mas falta os óculos. Um óculos, acredita? Eu tinha um, mas não usava, comecei a usar porque aquilo ficou na minha cabeça, que os óculos iam ajudar a me encaixar no grupo. Comecei a usar e ir com menos joias. Eu adorava berloques, tive que tirar. Fiquei triste, pois era mérito meu, eu comprei com o dinheiro do meu trabalho. Depois eles me aceitaram, eu me adaptei, mas não deixei de me vestir bem (diretora R, ap).

No caso dessa entrevistada, as professoras sugeriram que se vestisse de modo mais simples, que tirasse as joias e passasse a usar óculos, demonstrando que esse

artefato era um elemento simbólico para que aparentasse ser diretora, atendendo às expectativas acerca de uma identidade pressuposta (CIAMPA, 1989) à sua figura por parte de terceiros.

Os aspectos simbólicos e a identidade pressuposta ao diretor também são abordados pela diretora H por uma outra perspectiva, ao descrever a forma como os pais se comportam ao adentrarem na sala da direção de sua escola:

Às vezes, eles chegam na escola, porque é assim, na minha sala é assim, estou eu com as minhas duas vice-diretoras, a gente fica na mesma sala, eu e as vices. Então eles entram, os pais que ainda não me conhecem, eles entram e vão falar com uma das vices, como se ela fosse a diretora. Daí ela fala assim: não, não sou eu a diretora, eles acham que é a outra vice então, que é a diretora, porque eles vão pela idade.

Ah, é você que é a diretora? Nossa, porque você que é a mais nova!

Então eles têm essa ideia, a diretora é a mais velha. Como uma das vices é a mais velha de nós três, ela não gosta que fale isso, vai sempre nela, ela é a mais velha. Lido com isso mostrando que nem sempre a mais velha é a mais compreensiva, não que as vices não sejam, entendeu? Eu quero tirar alguns estereótipos do diretor, físicos e até de comportamento que ainda existem, mas faz parte do trabalho de formiguinha (risos) (diretora H, ee).

De acordo com essa narrativa, quando se deparam com a diretora e suas duas vices, os pais se dirigem primeiramente a uma das vices, a mais velha, e depois à outra, já que a diretora é a pessoa com menos idade entre as três. A atitude dos pais revela o simbolismo presente no imaginário coletivo, de que o diretor deve ser alguém de mais idade, supostamente com maior experiência.

Diferentemente de algumas diretoras antigas, que procuravam se enquadrar na identidade pressuposta pelos outros (CIAMPA, 1989), a diretora H prefere realizar um trabalho de conscientização, demonstrando a intenção de desconstruir estereótipos, o que indica uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005) em contraposição a esses paradigmas pressupostos.

Já a diretora L, quando estava na condição de indicada para a função, entende que foi discriminada pelas professoras, sendo vista como uma espécie de traidora, uma representante do poder que mudou de lado e passou a comandar as demais colegas:

Eu cheguei como indicada né, uma escola periférica que ninguém queria. Mas eu conhecia, tinha dado aula lá, e fui me enturmando com o grupo. É engraçado porque eu virei de repente uma, tipo, traidora, sabe, era professora, agora vou mandar nos colegas (risos). Essa ideia ficou na cabeça do pessoal por muito tempo, até eu conseguir conquistar eles. Tem essa questão do cargo, bem marcante. Quando eu efetivei, mudou muito, porque aí sim, era meu o posto. Minha assinatura valia mais (diretora L, ap).

Na opinião da entrevistada, a sua autoridade somente foi legitimada ao assumir o cargo em definitivo, quando sua assinatura passou a ter um outro peso, de maneira parecida ao que compreende a diretora N, cuja declaração aborda ainda a questão da autoridade conferida ao diretor e a centralidade das decisões atribuída pelas normas legais:

Bom, eu fazia a folha de pagamento. Quando faziam pra mim, eu lia com rigor, assinava tudo, porque a assinatura era do diretor. Eles não aceitavam a do auxiliar e a da vice, falavam que o peso era diferente (diretora N, ap).

De acordo com essas narrativas, verifica-se que a escola se constitui num espaço de interação social peculiar, permeado por simbolismos de diferentes gêneros, confirmando a percepção externada por Fraiz, de que a a construção de identidades no ambiente educativo é influenciada por representações e simbolismos, pois “o desenvolvimento humano ocorre na interação do indivíduo com o grupo cultural em uma permanente dinâmica de construção de sentidos” (FRAIZ, 2013, p. 24).

3.2 Formação continuada

A formação continuada é um elemento que reconhecidamente influencia a identidade pessoal e profissional. Particularmente no caso dos professores, a sua importância é realçada por Nóvoa, ao afirmar que ela deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça elementos para um pensamento autônomo e que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa afirmação também se aplica aos diretores de escola, na medida em que o contato com um conjunto de conhecimentos e valores passíveis de serem empregados em sua prática cotidiana oferece possibilidades de compreensão e aprimoramento de seu trabalho.

No campo educacional, referindo-se especialmente à atividade gestora, a dedicação à formação deve ser constante e não pode se limitar às questões meramente burocráticas, devendo também contemplar outras temáticas, como os aspectos relacionais e pedagógicos, uma vez que o seu desempenho exige uma atualização contínua e o domínio de conhecimentos diversificados.

3.2.1 A carência de formação específica para os gestores escolares

Senti muita falta de uma formação específica na época, nossa! Naquela época, o diretor era pago para ouvir, não sugerir. Então acho que eles pensavam que não precisava de algo específico (diretora N, ap).

Com base nos testemunhos de vários entrevistados, constata-se que predomina a opinião de que na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro há uma carência na oferta de cursos e demais eventos que atendam as demandas específicas dos gestores escolares interessados em aperfeiçoar a sua atuação profissional.

A diretora P menciona que fez um curso direcionado aos gestores escolares municipais no ano de 2007:

Fiz o curso de pós-graduação oferecido pelas Faculdades Claretianas em 2007. Foi um ano e meio, teve TCC, apresentação... Eu gostei, mais próximo de gestão foi esse mesmo. Permitiu que a gente refletisse sobre o que é ser diretor, o que o diretor faz. Fiz aquele e depois não teve mais (diretora P, ee).

A entrevistada comenta que foi um curso proveitoso e de muita qualidade. Porém, afirma que se trata da única formação oferecida pela Rede Municipal com esse objetivo, realizada já há algum tempo e que não mais se repetiu, dando causa a uma lacuna que vem sendo objeto de críticas por parte do grupo de gestores.

Nesse sentido, o diretor A reclama que as reuniões de diretores promovidas pela Secretaria da Educação priorizam o repasse de orientações técnicas, apontando a necessidade de uma formação voltada para os aspectos relacionais e acrescentando que sente falta de um espaço oficial para troca de experiências com os pares:

O que a gente tinha eram reuniões, elas aconteciam periodicamente na Secretaria da Educação, as reuniões, mas eram reuniões muito pontuais sobre procedimentos do momento. Um grupo para discutir as dificuldades, os problemas e os entraves nunca houve, e uma formação que nos ajudasse a lidar com as situações de conflito e com os grandes problemas da escola, jamais.

Eu sinto muita falta de um processo formativo que me permita estabelecer diálogos, vivências com os colegas que são gestores. Faria toda diferença se a gente tivesse um grupo, onde a gente pudesse compartilhar, dialogar, sobre as questões, como você resolve, como você lida com isso.

Hoje, se não for em momentos informais, quando a gente se encontra, bate um papo, não tem um espaço formalizado para essa troca, para esse aprendizado. Faz muita falta (diretor A, ee).

De maneira análoga, essa carência de um espaço formativo é identificada no discurso da diretora C, especialmente para subsidiar o trabalho dos gestores iniciantes:

Eu acho que todo diretor teria que ter uma formação quando entrasse. Acho que deveriam ter sentado a gente e colocado a gente ali e explicado: olha, na administração tem isso, tem aquilo, e explicar tudo para a gente, porque a gente cai, apesar de eu ter passado um pouco na direção, como vice, era totalmente diferente (diretora C, ee).

A diretora D também confirma tal percepção:

Ah, falta, falta espaço porque eles, a Secretaria, não dá abertura para isso. Eles não querem isso, eles não querem que você tenha grupos fortalecidos, eles querem mesmo que a classe se divida, por isso que eu acho que para eles não é interessante propiciar esses momentos (diretora D, ap).

Segundo o seu ponto de vista, não existe vontade de criar espaços para esses encontros, sendo plausível considerar que esse desinteresse representa uma política de identidade de natureza regulatória (LIMA, 2009), que na visão da diretora, tem a intenção de evitar que a classe se fortaleça e que edifique uma identidade política que questione o conteúdo de determinadas regras cuja legitimidade é discutível.

A diretora H manifesta-se nesse mesmo sentido, sugerindo que tal postura pode ser premeditada, no intuito de cercear possíveis questionamentos, não oferecendo espaços para que haja manifestações em sentido contrário ao que é posto para ser cumprido:

Oficialmente, não existe esse espaço. Talvez seja essa a ideia..., não dar voz para que não se pense diferente. Encher nossa cabeça de recados e dar a impressão de que é curso, porque a ideia por trás talvez seja a de que ao diretor cabe apenas ouvir e ir na sua escola fazer. E isso eu não aceito, não aceito não, isso me desanima (diretora H, ee).

Ao posicionar-se contra a ideia de que o diretor de escola é um mero executor de tarefas pré-estabelecidas, a entrevistada recusa-se a introjetar uma identidade pressuposta baseada nessas características (CIAMPA, 1989), ensaiando um movimento de emancipação contrário ao modo de atuação que não se coaduna com suas crenças e valores.

Prosseguindo, a diretora H estabelece uma distinção acerca da interação existente nas reuniões de coordenação e no trabalho da direção:

Quando eu cheguei na direção, aquilo me deixou um pouco desanimada, porque eu tinha esse espaço como coordenadora. A gente tinha o encontro dos coordenadores, onde se debatia, onde se conversava sobre as dificuldades que a gente enfrentava na escola. Quando fui para a direção, eu senti muita falta disso (diretora H, ee).

Em sua opinião, a formação dos gestores escolares deveria ser como aquela oferecida aos professores:

Eu penso que a formação de diretor tem que ser como é a formação de professor. Quando você está fazendo formação de professor, você não traz uma situação para ser discutida? Esse autor pensa essa situação dessa forma, esse outro autor pensa essa situação de outra. Vamos estudar esses autores para pensar essa situação? Eu penso em formação assim (diretora H, ee).

Aos olhos da diretora H, o motivo do não oferecimento de formação ao gestor se deve ao fato de a Secretaria lhe atribuir a identidade de burocrata, executor de tarefas, aquele que ouve e acata, cumpre e faz cumprir, não interferindo nos assuntos vinculados às questões pedagógicas:

Embora não seja isso no papel, não seja isso que se diz, na prática a Secretaria ainda vê o trabalho do diretor como burocrático, não vê o trabalho do diretor na influência que ele tem na questão do pedagógico, da formação, não vê. Então, se você faz um trabalho burocrático, você não precisa de muita formação, se você não pensa o diretor como participante ali do processo pedagógico, você não tem o diretor como um ser pensante dentro da escola. Ele executa, ele não precisa ser pensante, ele não precisa ser crítico. Ele tem que ouvir e pronto. Se você não precisa pensar sua escola, você não precisa ter uma formação, você não precisa ter um espaço de discussão (diretora H, ee).

Essa situação já estava presente desde o início da Rede Municipal, como demonstra o discurso da diretora L, já aposentada, no qual é mencionado que as reuniões na Secretaria da Educação serviam somente para a transmissão de recados e orientações:

Não tinha na Secretaria, não. Uma vez por mês tinha ou quando necessário, mas era para as orientações, outras coisas, falar como fazer, era parte burocrática. Não tínhamos um espaço lá para outros assuntos (diretora L, ap).

De modo similar, a diretora N, também aposentada, relembra que sentia falta de uma formação específica quando estava na ativa, confirmando que em sua época o diretor também não participava da tomada de decisões e que muitas vezes ficava sem compreender o objetivo de algumas deliberações:

Senti muita falta de uma formação específica na época, nossa! Naquela época o diretor era pago para ouvir, não sugerir. Então acho que eles pensavam que não precisava de algo específico. Mas fez falta, porque aquilo que não concordávamos a gente não fazia. A escola andava, as crianças aprendiam do mesmo jeito, mas era uma coisa assim, a gente não sabia o porquê daquilo, esses planejamentos que cada hora privilegiavam uma coisa, mas a gente fazia, dentro do melhor, filtrando o que era melhor para a nossa clientela, e dava certo e a gente não se antipatizava com ninguém. Porque era uma época dura, não havia tanta facilidade na aquisição de informações (diretora N, ap).

Segundo essa narrativa, o diretor era visto como um mero executor, sem espaço para interagir com os colegas e para opinar sobre os encaminhamentos

estabelecidos pelas instâncias superiores, que afetavam a execução de seu trabalho dentro da escola.

Porém, essa imposição nem sempre era acolhida, pois algumas diretoras não seguiam as determinações com as quais não concordavam, fato que representa uma atitude de recusa, que era antecedida de uma discussão coletiva com os pares, realizada em ambientes não oficiais:

A gente tinha muitos encontros, na casa de um, de outro. As andorinhas precisavam estar a par de tudo. Até as ideias mais difíceis de executar que vinham da Secretaria a gente ouvia, sorria e depois se encontrava para ver se era viável. Tinha umas que boicotavam, a gente levava argumentos para a Secretaria. Nem sempre ouviam, mandavam cumprir. Mas cada um na sua escola, no seu nicho, fazia o que achava correto. E tinha outras que falavam que “ah, isso não vai mudar, é só dor de cabeça, deixa pra lá” e seguiam obedecendo, mas nós não, aquele grupinho era fogo (diretora N, ap).

Como visto, os encontros das diretoras eram realizados em suas residências alternadamente, quando discutiam a viabilidade de pôr em prática as propostas da Secretaria. O fato de promoverem uma reflexão antes de acatar as determinações superiores, agindo de acordo com suas convicções, revela um comportamento de emancipação (CIAMPA, 2006) ou uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005) por parte de alguns diretores, enquanto outros atuavam de maneira mais passiva, perpetuando a situação existente, numa demonstração de mesmice (CIAMPA, 2006) ou de uma identidade marcada pela continuidade (DUBAR, 2005).

Essa circunstância evidencia que diante de uma mesma conjuntura, os indivíduos podem fazer diferentes escolhas, guiando-se por traços que marcam a sua personalidade, pelas características particulares que os diferenciam dos demais, confirmando a participação dos valores subjetivos na conformação identitária.

Aparentemente, a necessidade de se recorrer a reuniões informais para a troca de experiências não se limitava a um determinado momento ou a um contexto social e político específico, tendo se prolongado ao longo do tempo, como demonstra as declarações de diretoras que exerceram suas funções em diferentes períodos:

No meu início na gestão, naquela época, faltava espaço para os diretores se reunirem para conversar, como a gente tem agora, mas é fora da Secretaria. Em grupo de whatsapp formamos um grupo parceiro (diretora D, ap).

Quando eu converso com outros diretores em espaços fora do contexto de reunião de diretor, quando a gente conversa entre diretores, a gente vê que as dificuldades, os desafios que a gente enfrenta são muito parecidos, apesar das realidades. Mas isso só acontece se você tem amizades, tem contato com outras diretoras, outros diretores em outros espaços (diretora H, ee).

Não há espaço para as diretoras. Só falam de coordenador, eu até entendo porque eles trabalham mais diretamente com o professor. Mas deveria haver mais possibilidades de aperfeiçoamento, né? (diretora P, ee).

Identificou-se, dessa forma, a existência de uma troca de experiência realizada em ambientes informais, onde ocorrem interações com o objetivo de debater dúvidas e socializar saberes, por intermédio da participação em grupos formados por critérios de afinidade pessoal, marcados por uma sensação de pertencimento.

Nesses espaços, prevalece o diálogo sobre aspectos burocráticos, pedagógicos e relacionais inerentes ao trabalho realizado, tornando possível apresentar exemplos práticos vivenciados no cotidiano escolar, os quais despertam o interesse de todos os gestores, tendo em vista a possibilidade concreta de se repetirem nas unidades de ensino sob suas responsabilidades, permitindo que não sejam surpreendidos e que se antecipem na resolução de problemas já enfrentados por um de seus colegas.

3.2.2 A demanda por uma formação multidisciplinar

Conhecer mais sobre o ser humano, ter capacidade de organização, abertura para novas ideias. O trabalho nessa função envolve variados conhecimentos, que passam, todos eles, pelo aprendizado diário de como lidar com o ser humano e sua diversidade (diretora P, ee).

Vários diretores enfatizaram que as formações não deveriam priorizar somente os aspectos administrativos, sugerindo que fosse ampliado o olhar para além das questões burocráticas, com uma programação que contemplasse outros temas de interesse da gestão escolar.

Nesse sentido, os diretores A e H discorrem sobre a importância de oferecer ao gestor uma formação focada nos aspectos pedagógicos:

Eu acho que você tem que ter uma formação pedagógica, a exigência de um certo grau, de um certo nível de formação pedagógica, porque o conhecimento administrativo você se apropria dele ali naquele fazer do dia a dia, mas se você não tiver algumas noções pedagógicas, você não se apropria de nada, porque é a essência do trabalho da escola (diretor A, ee).

Eu acho que o que falta é a gente pensar um pouco sobre o papel do diretor nessa parte do pedagógico. Então eu penso numa formação de como que o diretor contribui ou não para o pedagógico na escola, entendeu? De que maneira ele influencia o pedagógico na escola, de que maneira o que eu penso sobre educação, sobre escola, sobre ensinar e aprender, influencia ou não o trabalho que aquela escola faz (diretora H, ee).

Além dessa demanda pela temática pedagógica, os entrevistados mencionaram a necessidade de receberem um preparo para mediar as relações interpessoais e buscar a melhor solução para os conflitos inerentes à convivência humana, que naturalmente surgem em qualquer ambiente social, como é o caso das instituições de ensino:

Tem que ter também algum tipo de formação que permita à pessoa lidar com as relações interpessoais, que é esse lado que eu falei para você, da questão da humanização da escola, que eu acho essencial, as relações interpessoais são muito definidoras do trabalho da escola (diretor A, ee).

Uma formação em partes, assim, em administração é muito bom, pois isso você vai fazer muito, todo o tempo (risos). E uma formação em, como eu falo, levar em conta os problemas da pessoa, acolher, ser mais amigo, não sei o nome disso, mas deveria, meio psicologia, sabe? (diretora B, ap).

Eu acho que o maior desafio é esse mesmo das relações interpessoais, das pessoas, porque eu acho que burocracia, você não sabe nada, você aprende, mas administrar pessoas é uma caixinha de surpresa, então eu acho que, assim, as relações interpessoais sempre eu achei que foi uma das coisas mais complexas, tanto em alunos como professores, tanto os pais, e no próprio ambiente de trabalho, os funcionários. Então, administrar essa parte aí eu acho que sempre foi o maior desafio. É importante um curso, um momento para isso (diretora D, ap).

Conhecer mais sobre o ser humano, ter capacidade de organização, abertura para novas ideias. O trabalho nessa função envolve variados conhecimentos, que passam, todos eles, pelo aprendizado diário de como lidar com o ser humano e sua diversidade, que é um requisito fundamental e que nunca é de fato plenamente alcançado. Por isso falo na formação que mostre como mediar todos esses elementos sem perder de vista que estamos trabalhando com seres humanos diariamente. Atualmente se exige mais a parte relacional e pedagógica do que os papéis (diretora P, ee).

Pode-se perceber que é realçada a importância de estratégias formativas que abordem os aspectos envolvendo as relações humanas, por serem uma das maiores preocupações dos gestores escolares, que precisam dedicar uma grande parte de seu tempo para solucionar conflitos e mediar desavenças.

Levando em conta que a identidade se constrói pelas relações sociais, a falta de espaços para troca de ideias entre os diretores e um planejamento formativo deficitário representam um obstáculo a essas interações, configurando um cerceamento ao movimento de construção de identidades emancipatórias (CIAMPA, 2006) e dificultando uma conduta de autodeterminação que amplia a visão de mundo e fomenta a busca por novos conhecimentos, habilitando o sujeito a refletir e opinar sobre os fenômenos que direta ou indiretamente afetam a sua pessoa e aqueles com quem compartilha o mesmo local de trabalho.

3.3 Relações no ambiente de trabalho

Segundo as respostas categorizadas na subseção anterior, uma das principais preocupações dos entrevistados consiste em receber uma formação adequada para o enfrentamento dos problemas decorrentes das relações interpessoais e de como minimizar as consequências dos conflitos que porventura ocorram no seu local de trabalho.

O modo como os indivíduos se comportam e se relacionam é um elemento determinante na preservação de um clima harmonioso ou na instauração de um ambiente conturbado, os quais afetam positiva ou negativamente o desempenho profissional de cada integrante do grupo, repercutindo também no nível de satisfação pessoal em realizar seu trabalho.

Em suas ações cotidianas, os diretores de escola estão em contato frequente com muitos interlocutores, interagindo com pessoas que possuem diferentes personalidades e que defendem interesses distintos, em uma convivência recíproca que potencialmente repercute na construção e reconstrução das identidades desses agentes.

Entre os questionamentos feitos ao grupo de entrevistados, foram incluídas perguntas a respeito de como era a relação mantida com a equipe de suporte pedagógico, com professores, funcionários, pais, alunos, público externo, supervisores e demais integrantes da Secretaria da Educação, indagando se essas relações poderiam ser melhoradas e de que forma isso poderia ser alcançado. As respostas de maior interesse foram reunidas nos tópicos a seguir ordenados.

3.3.1 Relação com a equipe gestora

Com a vice eu tinha uma cumplicidade, uma olhava para a outra e nem precisava falar. Uma coisa que eu tive dificuldade foi quando veio a coordenadora. Eu com a vice começamos a ter. Não foi desentendimento não, nós tivemos um choque, porque foi difícil a vice aceitar a coordenadora dentro da escola (diretora E, ap).

A maioria dos entrevistados comentou que tinha uma boa convivência com as vice-diretoras, porém, as diretoras antigas admitem que enfrentaram uma dificuldade inicial de se relacionar com os professores coordenadores, com quem deveriam compartilhar as tarefas pedagógicas, indicando uma resistência em dividir o poder e

um apego às suas origens, revelando que ainda conservavam os resquícios da identidade docente, como explica a diretora J:

A relação com a vice não era ruim. Eu conversava muito com a minha vice, ela era muito minha amiga. Eu dividia muito com ela, ela era uma pessoa muito acessível.

Com a coordenação, eu tive muita dificuldade. Eu sempre fazia tudo, de repente ela chegou. Aceitar foi difícil para o diretor, ter alguém que desse palpite, assumisse a parte pedagógica que, apesar da gente não ter muito tempo para acompanhar, a gente dividia, eu e a vice, que era ótima nisso. Mas eu fui levando, levando, até me acostumar. Novos tempos, não tinha escolha. Eu tive sempre comigo: ou ela se adaptava ou morria (risos), e eu também (risos). A gente conversou, vamos conviver como gente civilizada, não precisamos ser amigas, mas vamos pensar nas crianças. Não estávamos acostumadas com mais ninguém na escola. E eu acompanhava tudo, senão pedia para a vice: fica de olho (diretora J, ap).

A diretora J considera que a relação com a vice-diretora era boa, de amizade, mas sentiu dificuldade em aceitar a professora coordenadora, sinalizando que houve uma crise de identidade (DUBAR, 2011), uma resistência em abrir mão do controle sobre as questões pedagógicas, até que se resignou diante da nova realidade, passando a se concentrar nas atribuições administrativas, porém, sem deixar de acompanhar as atividades pedagógicas, ainda que a uma distância maior.

Uma situação semelhante foi relatada pela diretora E:

Com a vice eu tinha uma cumplicidade, uma olhava para a outra e nem precisava falar. Uma coisa que eu tive dificuldade foi quando veio a coordenadora. Eu com a vice começamos a ter. Não foi desentendimento não, nós tivemos um choque, porque foi difícil a vice aceitar a coordenadora dentro da escola.

Então, a coordenadora ficava brava com o que a vice fazia, a vice ficava brava com o que a coordenadora fazia, e daí ficava aquele jogo. Então, até se encaixar foi difícil, mas ao mesmo tempo foi muito bom, porque podia nós duas ficarmos com a parte administrativa e não se preocupar nessa parte de participar das reuniões, ir na Secretaria de Educação, porque isso tomava muito tempo.

Mas daí começou a funcionar melhor a parte pedagógica sim, porque você tinha o respaldo, era orientada pedagogicamente, porque muitas vezes as reuniões da Secretaria de Educação era só burocrática, não falava da parte pedagógica.

Eu no começo senti uma coisa...era só eu e a vice, mas depois me aliviou muito. Como foi bom dividir tarefas! (diretora E, ap).

Com a vice, o relacionamento da diretora E era de cumplicidade, as duas se entendiam pelo olhar, ambas cuidando da parte administrativa e pedagógica. Inicialmente, sentiram um choque quando foi instituída a função de coordenação, agregando mais um membro na equipe de suporte pedagógico, gerando também uma crise de identidade (DUBAR, 2011) motivada por essa situação de conflito, especialmente entre vice-diretora e professora coordenadora.

Na prática cotidiana, a diretora começou a sentir o lado positivo de ter mais uma parceira, uma pessoa para tratar especificamente das questões pedagógicas, permitindo que ela e a vice-diretora tivessem mais tempo para se dedicar aos assuntos administrativos, num processo de reconstrução de seu perfil identitário, após chegar à conclusão de que a nova configuração da equipe de suporte pedagógico era benéfica a todos.

Segundo outra narrativa, da diretora N, a relação com os membros da equipe gestora ocorria sem transtornos:

A relação era tranquila. Claro que a gente cobrava algumas coisas, porque muitas coisas elas não participavam, né, mas era tranquilo. Foram pessoas ótimas que só agregou mesmo, a gente caminhava bem, tranquila, conseguia trabalhar bem sem problema nenhum. Eu falava, elas ouviam, e se alguma coisa fosse discutida, sempre respeitavam minha decisão, concordavam entre si (diretora N, ap).

Ao ser interpelada a respeito de ouvir a opinião da vice-diretora e da coordenadora, apresentou a seguinte resposta:

Veja, na maioria das vezes elas concordavam, ou nem falavam (risos), acho que faz parte do respeito à hierarquia. Mas as opiniões, eu via, eram iguais às minhas, não tinha muito o que discutir porque a escola era tranquila. Ninguém vinha reclamar de nada, a gente tinha que ficar de olho, claro, mas as crianças eram bem tratadas e era isso o que importava (diretora N, ap).

A frase “eu falava, elas ouviam” permite supor que prevalecia uma postura autoritária e uma certa passividade por parte da coordenadora e da vice-diretora, talvez por receio de se indispor, por acomodação ou por respeito à hierarquia, revelando que mesmo após a criação da função de professor coordenador, a centralização na tomada de decisões ainda se manteve em algumas unidades de ensino, de acordo com a postura de seu diretor.

Por sua vez, a diretora G afirmou que permaneceu com sua vice-diretora ao longo de todo o tempo em que exerceu a direção escolar, não tendo relatado problemas quando a professora coordenadora foi integrada à sua equipe:

A vice ficou comigo durante todo o tempo, quando eu fui para a primeira escola ela já estava lá, ela era da outra diretora que estava lá. Quando veio a coordenação, ela foi escolhida pelos próprios professores, pela própria equipe da escola, e isso facilitou muito, era professora da escola, já conhecia o andar da parte pedagógica e ela deu continuidade. Foi bem aceita pelo grupo porque foi escolhida pelo grupo. Quando não é imposição, fica fácil e quando vem de outro lugar é mais difícil, até conhecer a realidade e fazer parte da equipe fica mais difícil, mas nós não tivemos esse problema (diretora G, ap).

Nessa manifestação, a entrevistada enaltece a forma de escolha da coordenadora pedagógica, que é realizada por meio de eleição, com votos do corpo docente e da equipe gestora, concluindo que esse mecanismo facilitou a aceitação da pessoa que foi designada, ou seja, há um reconhecimento das qualidades inerentes ao critério democrático de seleção.

A vice-diretora foi lembrada pela diretora L como alguém que a auxiliou bastante, descrevendo, em relação à professora coordenadora, uma dificuldade peculiar em sua adaptação:

Era boa, a vice me ajudou muito no início, é uma escudeira, sabe, e na época eram muitos documentos e eventos para participar, então ela ficava na escola e acompanhava o pedagógico também.

A coordenadora veio e até ocupar o lugar dela, foi difícil, os professores sempre vinham para a gente e a gente falava: agora é com ela. Mas é assim, demora para a mudança se instalar na escola.

É mentira quem diz que todos recebem as mudanças e de uma hora para outra, a escola está perfeita. Escola perfeita é história da carochinha. Tudo é na luta (diretora L, ap).

Nesse caso, houve uma resistência, mas não da equipe gestora e sim do grupo de docentes, pois eles não legitimavam a professora coordenadora e recorriam à direção da escola nas questões pedagógicas mais difíceis de solucionar. Essa circunstância permite inferir que a diretora L exercia uma forte liderança sobre a equipe de professores, tendo de convencê-los a se ajustarem a um modelo de suporte pedagógico mais descentralizado.

A diretora L fez uma reflexão sobre como ocorrem as transformações na escola e de como o grupo se mostrou refratário às inovações. As alterações na rotina provocam crises identitárias (DUBAR, 2011), confirmando as palavras de Nóvoa, ao afirmar que é preciso um tempo para acomodar inovações, assimilar mudanças e refazer identidades (NÓVOA, 2000). Isso ocorreu quando foi criada a função de coordenador pedagógico, um novo profissional na equipe gestora, incumbido de tratar exclusivamente das questões pedagógicas.

A crise de identidade ocorrida por conta da introdução do professor coordenador na equipe de suporte pedagógico é uma característica presente nos discursos das diretoras antigas, as quais vivenciaram um período de adaptação até se ajustarem à nova realidade. Esse fenômeno não foi vislumbrado nas narrativas dos diretores que assumiram o cargo depois dessa reformulação.

Nesse sentido, o diretor A manifesta o entendimento de que direção e coordenação conseguem dialogar e se entender, apesar de terem visões distintas a respeito de como conduzir o trabalho pedagógico:

Embora a coordenação e eu tenhamos visões diferentes sobre o trabalho, a gente consegue dialogar e consegue chegar a um acordo sobre as questões. Sempre que a gente está junto, a gente está conversando, encaminhando as coisas em parceria. Ela é uma pessoa muito coerente com a formação dela, com aquilo que ela acredita em relação à educação infantil, faz um trabalho muito bom (diretor A, ee).

Esse comportamento do diretor coaduna-se com os preceitos inerentes à gestão democrática, em que é valorizada a harmonia e a boa convivência daqueles que possuem ideias diferentes, mas que compartilham objetivos comuns. Ele entende que a presença da coordenadora é algo positivo e que ela faz um trabalho elogiável, permitindo que o gestor se dedique às tarefas burocráticas, reservando um tempo para dialogar com a coordenação e acompanhar as atividades pedagógicas.

A diretora P reconhece na vice-diretora uma parceira de confiança, com quem divide os afazeres, contribuindo para o cumprimento de suas obrigações:

Se não fosse a minha vice eu teria muitas dificuldades. Falam em concurso, mas eu acho que para a vice-direção devemos ainda escolher pessoas próximas por afinidade e objetivos em comum. Porque é um apoio, como você disse, indispensável, para dividir problemas e tudo o que vem. A coordenadora já é eleita pelos pares, e assim temos que respeitar e aceitar, acolher essa pessoa para que haja harmonia. Gosto muito da minha, ela é competente e aberta a novas ideias. Como já disse, não acompanho muito seu trabalho, por conta da sobrecarga, mas delego para a vice, que me passa todas as informações. E quando posso, acompanho seu trabalho de perto, além de contar com as professoras, que me contam tudo (diretora P, ee).

A entrevistada realça a importância de a vice-diretora ser alguém de sua confiança, que tenha afinidade com o gestor e que possa ser por ele indicado. Enxerga na eleição da professora coordenadora um elemento facilitador de sua aceitação, já que foi escolhida entre os pares, devendo ser acolhida e respeitada pela equipe gestora. Esse ponto de vista remete aos preceitos democráticos, pois há um reconhecimento de que as decisões coletivas devem ser acatadas.

Pelo teor desses recortes, percebe-se que a interação entre diretoras e vice-diretoras sempre foi salutar, até por influência da forma como são designadas. Por sua vez, o relacionamento com as coordenadoras evoluiu ao longo do tempo, enfrentando uma resistência inicial na época em que essa função foi criada, até que passou a ser reconhecida como uma figura importante, tornando-se mais uma parceira para compartilhar tarefas e responsabilidades, atenuando os efeitos da

excessiva carga de trabalho a que se submetem os gestores escolares e também repercutindo na reconfiguração de suas identidades, já que se obrigaram a reavaliar a postura centralizadora que antes prevalecia, adaptando-se ao novo desenho da equipe de suporte pedagógico.

3.3.2 Relação com os professores e demais funcionários da escola

Eu queria que as decisões, sabe, que a minha visão prevalecesse. Eu passei a ouvir mais, entender. Depois tudo se encaixou. Com a minha mudança, o grupo mudou, a relação também. Deu tudo certo (diretora E, ap).

No tocante ao relacionamento com os professores, é interessante reproduzir a manifestação da diretora E, quando afirma que tinha uma boa relação, mas resistia à ideia de abrir mão de suas concepções e acolher as sugestões dos docentes:

Eu acho que eu me dava bem com os professores, sim. Tirando as coisas que às vezes eu não queria mudar. A coordenadora entrou na escola e me ajudou muito nessa mudança de opinião, eu lembro quando a coordenadora entrou e o que a coordenadora falou: para, pensa, não vai falar não antes de eu acabar de explicar pra você. Precisa mudar, não é assim. Então, como é difícil a mudança, né? Você aceitar a mudança. Então ela falava: deixe eu mostrar pra você que isso vai dar certo. Eu lembro que ela disse isso e eu disse: então vai. É complicado, a mudança é complicada. Mas você tem que estar aberta, para mudar ou não mudar (diretora E, ap).

Quando diz que às vezes não queria mudar algumas coisas, demonstra uma tendência centralizadora, que foi sendo reavaliada por conta dos diálogos com a coordenação, cuja intervenção foi decisiva na transformação de sua visão sobre discutir problemas e delegar poderes, confirmando a importância dos processos relacionais na construção e reformulação das identidades, nos movimentos de ruptura com os padrões pré-estabelecidos, passíveis de serem aprimorados.

Eu refleti muito porque eu queria que as decisões, sabe, que a minha visão prevalecesse. Aí os professores ficavam bicudos, mas eu achava que era daquele jeito. A gente só tinha a nossa visão antes. E eu passei a ouvir mais, entender. Depois tudo se encaixou. Com a minha mudança, os professores também mudaram, o grupo mudou, a relação também. Deu tudo certo (suspiro) (diretora E, ap).

Com a mudança de postura, passando a ouvir mais e a dar oportunidade para que os docentes expusessem suas ideias, percebeu que o ambiente melhorou, reconhecendo que foi benéfica a adoção de uma concepção de gestão mais aberta à participação coletiva.

A experiência do diretor A com as professoras foi harmoniosa, mencionando a maneira como foi bem recebido pelo corpo docente quando iniciou seu trabalho em uma nova unidade escolar:

A equipe de professores nos acolheu quando chegamos, de coração aberto, dispostos. Eu acho que também tem o fato de a gente não estar fazendo nenhum tipo de mudança, então não houve conflitos, não houve choque, não houve embates nesse momento. Acredito que esses embates acontecerão, porque eu acho que isso faz parte do trabalho, do caminhar, do avançar, a troca de ideias (diretor A, ee).

O diretor A tem consciência de que os embates e as divergências ocorrerão, mas entende que são inerentes ao convívio social, às relações sociais, ficando implícito nessa fala que essas discussões reverberam na construção e reconstrução identitária de todos os integrantes da escola.

A diretora J considerava que em geral era bom o ambiente escolar, mas nem todos os docentes seguiam à risca as orientações repassadas pela direção:

Eu tive dificuldade com duas professoras mais difíceis, mas eu também era uma pessoa difícil, não vou dizer que sou santinha, mas tinha que ser maleável com elas, porque elas eram mais intransigentes. Mas normalmente era um clima bom, desde que elas ajudassem. Não no sentido de autoritarismo, mas às vezes elas precisavam ter uma refreada, porque senão inventavam muita moda e depois sobrava para a gente. Para questionar, tinha que ter argumento, né? E eu não tinha muita paciência. A gente podia aplicar a advertência, que era num livro, mas eu esgotava tudo antes de tentar isso. Poucas vezes usei esse recurso. Mais como respaldo, se algo acontecesse (diretora J, ap).

Nessa passagem, a diretora J confidencia que teve dificuldades com algumas professoras, tendo que refreá-las ou até adverti-las. Nessa conduta da gestora, vislumbra-se uma postura centralizadora, refratária às novas ideias, que definia como “invenção de moda”, percebendo-se que privilegiava uma identidade de continuidade (DUBAR, 2005) ou de mesmice (CIAMPA, 2006), avessa às mudanças, em dissonância com os preceitos de gestão democrática que começavam a ser esboçados na sua época.

Na visão da diretora B, um elemento dificultador de seu trabalho e que prejudicava o bom relacionamento com os docentes e demais funcionários era o modo como as diretrizes pedagógicas eram estabelecidas pela Secretaria da Educação, para serem executadas pelos docentes:

Dificultava o trabalho, às vezes, funcionários que não queriam fazer daquele jeito, professores que não aceitavam o que a Secretaria tinha passado para trabalhar. E a gente que não foi ouvido, tinha que obedecer e seguir aquilo. Isso dificultava porque ficava um clima chato na escola, a gente tinha que

assumir aquilo e ainda ficava com fama, pois pensavam que a gente tinha concordado com aquilo e a gente nem sabia. Vinha pronto tudo, até o planejamento, objetivos, meio um padrão dos anos 80 (diretora B, ap).

A diretora B entende que essa metodologia de trabalho repercutia na relação que mantinha com os professores, pois as diretrizes não eram amplamente discutidas, cabendo aos diretores apenas supervisionar o cumprimento dos objetivos traçados pelas instâncias superiores. Tal circunstância também foi observada pela diretora D:

Cada ideia nova que vem lá de cima, como política pública ou proposta de trabalho, também mudava tudo, a gente tinha que passar para os professores. Mas nunca somos chamados para opinar, então vem pronto, aí é mais difícil, porque se somos chamados, podemos justificar, a gente sabe o que chegou àquilo, mas quando vêm e falam: está posto, é mais difícil (diretora D, ap).

De acordo com essas declarações, o diretor era visto como um mero executor, um mediador das relações entre as instâncias superiores e os professores. Esta era a sua identidade pressuposta, de não participação na tomada de decisões, num contexto marcado pela imposição de uma política de identidade regulatória (LIMA, 2009), que estimulava a passividade e concedia pouco espaço para a construção de identidades políticas emancipatórias (CIAMPA, 2006), circunstância que afetava negativamente a interação com o grupo.

3.3.3 Participação dos pais e responsáveis

Eles vinham nas reuniões, assinavam as atas. Mas eles não tinham muitos esclarecimentos. Quem sabia era a gente que estava na escola. Eles tinham medo de aparecer, de decidir (diretora J, ap).

No que concerne à participação dos pais e responsáveis nos assuntos educacionais, verificou-se que entre as diretoras mais antigas existe um consenso em considerar que era satisfatória, bastando que auxiliassem nos eventos destinados à arrecadação de recursos para a APM ou que estivessem presentes nas reuniões ordinárias, apesar de não se envolverem nos assuntos de maior responsabilidade:

Existia uma boa participação dos pais. A APM era bastante dinâmica, bastante ativa, os pais participavam. Nossa, a gente fazia festa, festa junina, era lotada de gente. Eles participavam nas barracas, trabalhando junto nas barracas. A gente pedia: você pode ficar na barraca? A participação deles ali, pra comprar, eles compravam (diretora L, ap).

Eles participavam da festa junina, os pais trabalhavam nas barracas para mim, entendeu? Em tudo. Gente, ali você podia fazer qualquer coisa, eles estavam sempre dispostos, sempre. Nossa! O que eles iam atrás para trazer as coisas para a festa junina, nossa! Era uma comunidade muito boa. Acredito que hoje ainda continua (diretora N, ap).

Era ótima. Havia reuniões, mas os pais eram..., bem, como posso falar, acreditavam muito na gente, o que a gente falava era o certo. Eles assinavam os documentos, eles participavam das reuniões. Às vezes eles davam ideias do que era para ser feito, mas era mais sobre quem ficava na barraca tal, no caixa, essas coisas. Os pais tinham pressa, trabalhavam, só queriam fechar as datas e o que iam fazer nas festas (diretora B, ap).

Assimilando a ideia firmada na tradição, as próprias diretoras acreditavam que os pais não estavam preparados para ocupar um espaço maior, justificando que não possuíam discernimento, tempo ou vontade necessários para poderem opinar a respeito de temas cruciais, prevalecendo a convicção de que não tinham noção de sua importância no processo educativo dos filhos:

Eles vinham nas reuniões, assinavam as atas. Mas eles não tinham muitos esclarecimentos. Quem sabia era a gente que estava na escola. Eles tinham medo de aparecer, de decidir. Eu fazia o que podia, mas eles eram tão carentes. A escola para eles era um local que acolhia o filho. Como ela funcionava era problema do diretor, da Secretária. Não participam, falam que não têm tempo. Porque eles não sabem decidir, não conhecem a sua força, seus direitos, não estão preparados para opinar. E a escola tem medo de deixar os pais entrarem. Só em certas ocasiões, festas e tal (diretora J, ap).

Toda reunião de pais eu falava um pouco sobre a parte pedagógica que estava sendo desenvolvida. Eles não tinham tanto esclarecimento. Mas quando a gente ia fazer uma comemoração com as crianças, eles se envolviam bastante. As opiniões eram mais na parte de eventos, porque a parte administrativa e a parte pedagógica para eles era difícil, eles não tinham nem tempo (diretora G, ap).

Assinavam as atas, naquele tempo era à mão, uma coisa! Mas eles participavam. Eles davam uma opinião mas não levavam à frente. Não tinham tempo para essas questões e eu entendia, pois eram pais muito bons, confiavam no nosso trabalho, sabiam que a gente fazia o melhor. E gostavam de ajudar nessa parte mais prática, sabe? (diretora N, ap).

Pelo conteúdo desses discursos, os gestores não sentiam uma grande preocupação dos pais com as questões substanciais relacionadas à administração da unidade escolar, ao planejamento pedagógico e às estratégias de aprendizagem praticadas, pois entendiam que o bom funcionamento da escola era responsabilidade exclusiva da equipe gestora, outorgando ao diretor a prerrogativa de centralizar os atos decisórios.

Diante desse cenário, os entrevistados acima citados adotaram uma atitude que conjugava resignação e comodidade, sujeitando-se a essa situação sem enfrentar a dificuldade de estimular uma maior participação dos pais, contribuindo para que o diretor continuasse sendo visto como alguém que decide isoladamente, induzindo-o a introjetar esse papel e incorporar uma identidade de continuidade com o que estava posto (DUBAR, 2005).

As narrativas dos diretores que ingressaram no cargo mais recentemente evidenciam que o nível de participação da comunidade não sofreu grandes alterações com o passar do tempo, pois seus membros ainda preferem se dedicar às festas e comparecer nas reuniões, sendo poucos os que se dispõem a assumir encargos mais complexos:

A APM e o Conselho de Escola não são atuantes. Para eu conseguir montar um grupo tanto de Conselho de Escola, quanto de APM, tem um corpo a corpo para conseguir os membros. Para além dos eventos, para além das festividades, não participam (diretora M, ee).

Essa participação acaba ficando restrita ali a estar nas festas, estar na reunião de pais, para uma apresentação do filho. Não tem muito, eu sinto muito pouca a participação da comunidade, é um desafio grande que a gente ainda tem, que talvez seja uma, vamos dizer assim, consequência de um trabalho que a gente está fazendo a longo prazo. Eu acho que isso aí já melhorou muito do tempo que eu estou lá, mas é bem formiguinha mesmo (diretora H, ee).

A participação desses pais é pouca e se restringe ao pagamento da contribuição da APM e a presença em reuniões e eventos, as assinaturas nas atas. Mas se comprometer a auxiliar em outras coisas, não. Uns alegam falta de tempo e outros alegam ser suficiente a contribuição nas promoções e na APM. Mas estamos tentando, isso é um trabalho árduo (diretora K, ee).

Eles participam mesmo na hora dos eventos e reuniões. Mas sinto que deveria ser uma participação mais ativa. A falta de tempo acaba impedindo, e até mesmo o desejo deles, pois é uma responsabilidade que pais e alunos também pegam se aceitarem participar mais a fundo. E às vezes acham que é melhor deixar isso para a escola, não se envolver. Eu tento mostrar isso, a escola faz um trabalho, chegamos até a discutir o que é o conselho (diretora P, ee).

Preciso investir mais nessa participação. Então a gente tentou fazer algumas ações para fortalecer, elogiar aquela presença na escola, falar da importância dela, para que esses pais estejam conscientes de que é importante (diretor A, ee).

De forma semelhante à opinião dos primeiros gestores, os argumentos que justificam essa baixa participação se repetem nos discursos dos diretores em atividade, sendo citada a falta de esclarecimento e de tempo, a formação deficitária e a ausência de interesse:

A gente acaba tendo muita dificuldade num universo tão grande de ter pais que queiram participar. Isso tem a ver com a formação da comunidade em si, com a escolaridade também. Pais que têm uma formação maior, eles tendem a entender melhor essa participação. Então eu acho que tem muito para fazer ainda (diretora H, ee).

Outra coisa que eu acho também é a formação dos pais, muitos têm pouca formação, então eles, eles também não viram a importância da escola na vida deles, então eles também não conseguem ver a importância para os filhos. Eles têm dificuldade de entender, eu acho assim que é uma coisa muito difícil

de fazer os pais entenderem, eu acho que eles não conseguem entender a dimensão das coisas, eles não têm um entendimento para tal (diretora F, ee).

Nas reuniões, fica difícil reunir todos, a falta de esclarecimento acaba impedindo essa aproximação. Eles não sabem a força que têm. Não têm tempo, alguns não têm interesse. Açam que o diretor resolveu, tá resolvido, posto. Mas não é assim, precisamos deles (diretora P, ee).

Apesar dos vários pontos em comum em todos os discursos, é notada uma diferença entre o posicionamento dos antigos e dos novos gestores, pois enquanto os primeiros estavam satisfeitos com um comprometimento pouco efetivo e restrito às tarefas executórias, a nova geração demonstra uma outra compreensão desse fenômeno, relatando que devem ser estudadas ações para que seja superado esse desinteresse.

Nesse contexto, verifica-se que os diretores mais novos reconhecem a necessidade de um trabalho de conscientização sobre a importância da participação mais efetiva da comunidade nas questões fundamentais da escola, externando uma autocrítica a respeito do papel que devem desempenhar nesse processo:

O grupo ainda vê o diretor de escola como uma pessoa que define as coisas, que busca, que tem a solução para tudo. É engraçado, eles acham que você vai chegar com um problema e o diretor vai saber resolver. As pessoas ainda têm essa visão, mas eu não acho que seja isso. Agora, cabe à gente romper com isso, trazer todos para discutir os problemas, e não só pegar tudo para si. Poxa, estamos em outro momento, né, ou não estamos? (diretora H, ee).

Tal atitude representa um movimento de resistência, que corresponde à expressão de uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005) contra a visão tradicional anteriormente dominante, sendo plausível considerar que essa preocupação pode ser atribuída a um novo contexto social que possibilita e estimula as discussões a respeito das melhores estratégias para a implementação da gestão democrática na área da educação.

Por todo o exposto, deduz-se que a relação dos gestores escolares com a comunidade está diretamente relacionada à participação desta na vida escolar, pois quanto maior o seu engajamento, mais frequente será a interação entre esses atores, produzindo reflexos na formação da identidade do diretor, visto que uma atuação apática reforça a centralidade das decisões, ao passo que uma participação efetiva estimula comportamentos democráticos por parte da equipe gestora.

3.3.4 Relações com as instâncias superiores

Em muitos momentos, a gente acaba ficando com medo e resolvendo o problema na escola, mas do jeito que dá, sem envolver supervisão nem Secretaria. Eles estão a muitos quilômetros de nós, não nos entendem (diretora D, ap).

Se na interação com os pais são percebidas diferenças significativas entre a visão dos diretores antigos e dos novos, na relação com as instâncias superiores essa distinção não é observada com clareza, havendo uma predominância do sentimento de falta de apoio e de empatia diante das adversidades enfrentadas no exercício da profissão.

Em decorrência dessa sensação, nessa amostragem, os gestores que estão à frente das unidades escolares revelam frustração e desconfiança, não considerando os representantes da Secretaria da Educação como parceiros ideais com quem possam compartilhar experiências e buscar soluções conjuntas para as dificuldades inerentes ao cotidiano escolar:

É uma relação de insegurança, eu não me sinto seguro, eu não me sinto apoiado, eu não me sinto respaldado, eu não tenho respaldo em relação ao meu trabalho na escola, não tem, a gente está sozinho. Hoje essa é a minha sensação em relação à Secretaria. É uma relação de não levar problema, não estar lá, é uma relação de afastamento, de não ter relação (diretor A, ee).

De modo similar, as diretoras D e C também expressam apreensão quanto à ausência de retaguarda, não se sentindo ouvidas e acolhidas nos momentos difíceis, reforçando a concepção de trabalho solitário, sem um espaço adequado para expor suas vivências:

Em muitos momentos, a gente acaba ficando com medo e resolvendo o problema na escola, mas do jeito que dá, sem envolver supervisão nem Secretaria. Eles estão a muitos quilômetros de nós, não nos entendem (diretora D, ap).

A palavra que me define nesse momento de carreira e me definiu em muitos outros é desamparo. Em muitos momentos. Porque não temos para quem recorrer, falar das angústias. O diretor é gente, não apenas aquele que cumpre as ordens. É difícil falar assim, mas às vezes me sinto uma pessoa que não consegue expressar sua opinião (diretora C, ee).

Devido a esse sentimento, muitas vezes tentam solucionar internamente os contratempos, sem levá-los ao conhecimento das instâncias superiores, no intuito de se preservar contra uma possível reação negativa e pouco acolhedora daqueles que deveriam dar-lhes retaguarda e prestar assistência:

Eu acho que sempre tive uma relação distante. Mas dá pra comparar em termos de cordialidade, sabe, do jeito de tratar as pessoas, porque o medo sempre existe, de ser julgado, levar problemas. Isso é da nossa, sabe, da nossa função, a gente acaba colocando na cabeça que temos que resolver tudo e às vezes as coisas fogem do nosso alcance, mas mesmo assim pensamos, ah, eu deveria ter feito isso, aquilo. Como se a gente fosse mágico, vidente. Tudo para que os outros não nos julguem um mau diretor (diretora C, ee).

Nesse relato, a diretora C menciona que sua relação com as instâncias superiores sempre foi distante, atribuindo essa conduta à forma como veem o trabalho do diretor, considerando-o como quem resolve tudo no âmbito da escola, pressupondo que os gestores que recorrem à SME, a fim de compartilhar as dificuldades, possuem um perfil de quem não é habilitado para o cargo.

Esse distanciamento também se evidencia na declaração da diretora F, ao comentar o seu esforço em evitar uma proximidade com a SME:

Eu procuro assim o mínimo possível. Eu sei que o supervisor vai me atender, mas eu sei também que nunca levei um problema mais sério para lá, mas sei que se eu levar, aí a gente vai cair nas garras lá. Eu acho que aí a gente vai ser humilhada, aí é que a gente vai se sentir mal, aí você acaba achando que você foi a culpada, mas a relação até hoje sempre foi boa, mas eu também nunca tive um problema sério que pudesse me ver no outro lado dessa relação, graças a Deus.
Eu já vi várias pessoas, amigas diretoras, comentando que foram humilhadas por pessoas de dentro da Secretaria, gente que chorou, gente que recebeu ligação que em vez de apoiar, de auxiliar, de dar auxílio, não. Acabou deixando a pessoa pior ainda, então isso me faz pensar dessa forma. Então eu acabo, assim, resolvendo do meu jeito e procurando não ir muito lá, porque eu penso que assim vou me estressar, o que eu vou ver lá? Não existe o que procurar (diretora F, ee).

O conteúdo da frase “não existe o que procurar” ilustra de maneira marcante a falta de amparo sentida por essa entrevistada, a qual, somada às experiências negativas relatadas por outras diretoras, causam uma sensação de angústia, que na visão de Piolli decorre de um “descompasso entre o que se deseja e o que está instituído, entre as potencialidades do trabalhador e as possibilidades objetivas de desenvolvê-las ou utilizá-las” (PIOLLI, 2010, p. 33), gerando tensões, conflitos e sofrimento psíquico.

A despeito disso, a diretora considera a relação positiva, sem transtornos, porém, em sua opinião, isso ocorre porque não leva os problemas mais sérios ao conhecimento da SME, ou seja, não existe uma relação plena e pautada pela confiança recíproca, de maneira parecida com a percepção externada pela diretora B:

Minha relação era boa, eu não levava problema, era quieta, representava a escola, a Secretaria, ia nos eventos.

Não havia muita ajuda, porque eu procurava resolver na escola e lá na Secretaria poderiam interpretar mal, podiam pensar que eu não queria resolver, ou sei lá, ficar do lado de quem causou o problema. Era difícil saber o que se passava na cabeça deles. Sei lá, eu aprendi a resolver sozinha muita coisa. Depois do que eu passei por situações difíceis e não tive ajuda, fiquei meio assim ressabiada (risos). Isso muitas vezes me deixou doente, viu? Eu, calma assim, ninguém imagina. (diretora B, ap).

A entrevistada se descreve como uma pessoa que empreendia estratégias para resolver as atribuições no âmbito da escola. O medo de ser julgada e a identidade pressuposta (CIAMPA, 1989) de que o bom diretor era aquele que não reportava problemas, aliada às experiências anteriores quando se sentiu desamparada, fez com que frequentemente relutasse em reivindicar a intervenção da supervisão ou da SME em momentos difíceis.

Com fundamento nas colocações acima citadas, conclui-se que na visão da SME, um diretor qualificado era aquele que defendia a administração, que mostrasse disponibilidade para atender as reivindicações recebidas e que não levasse problemas ao conhecimento das instâncias superiores, como confirma a diretora L:

Naquela época, tinha escola que tinha mais privilégio que outras. Tinha o diretor que era mais bem aceito, não levava problema para eles, era mais disponível, defendia, sabe? Esse era mais bem atendido, e avaliados como excelentes diretores (diretora L, ap).

De acordo com esse pronunciamento, essas características repercutiam na forma como os gestores eram avaliados, além de despertar uma simpatia em favor de suas escolas, resultantes das estratégias comportamentais que colocavam em prática. Aqueles que não se enquadravam nesse perfil recebiam um tratamento menos receptivo, fato que acarretava apatia e resignação:

Nós temos muitas dúvidas, muitos conflitos, eles não escutam, eles têm certo ali as respostas deles, tem que ser do jeito deles, é cumpra-se, cumpra-se e cumpra-se. Se eles são assim, então tá, sabe, vamos seguir o fluxo, cumprir e ir pouco na SME. Então eu não sei se também nós já como gestoras já acostumamos a baixar a cabeça: está bom, é para cumprir, vamos cumprir. E poderia ser muito diferente, poderia, nossa, a gente ter um espaço lá de trocas de experiências, onde a gente relatasse tanto os conflitos como as experiências boas, os progressos, que eu acho que um tem que contribuir com o outro (diretora C, ee).

Segundo a entrevistada, a SME se posiciona como a detentora do saber e atribui aos diretores uma identidade pressuposta de quem deve somente executar, não dando espaço para que sejam ouvidos, gerando acomodação e impedindo a manifestação de identidades políticas emancipatórias por parte dos diretores. Com base nesse discurso, infere-se que o ideal para a SME é o diretor que demonstre uma

identidade classificada por Dubar (2005) como de continuidade e conceituada por Ciampa (2006) como de não emancipação.

Algumas narrativas expuseram situações concretas que revelam casos de desamparo e de distanciamento entre a direção escolar e a Secretaria Municipal da Educação, a exemplo do que disse a diretora B, referindo-se a um caso em que teve de denunciar ao Conselho Tutelar a família de uma criança que sofria maus tratos:

Teve um episódio que eu vivi na escola com uma mãe e eu tive que ligar para o Fórum. E na época estava saindo o Estatuto do Adolescente e a gente estava estudando, e se sentia na obrigação. Liguei para o Fórum para avisar a assistente social e explicar o que aconteceu. Ela ligou para a polícia, a mãe foi presa e eu fiquei na delegacia como a vilã da história. Menina, a vice entrou em depressão, a gente tinha que ir depor no Fórum. A mãe foi presa, a criança foi parar na Casa das Crianças. Foi uma época que Deus me livre! (diretora B, ap).

Quando perguntada como se sentia e se teve apoio da Secretaria ou da supervisão para conduzir o caso, respondeu:

Me senti sozinha, a Secretaria, eles nem queriam saber o que estava acontecendo e a gente ia para lá quando era chamada. E o medo que eu tinha? Eu tinha filho pequeno, podia ir alguém e pegar minhas crianças. Nossa, eu vivi um momento bem triste lá, viu? Quando ela saiu da Delegacia, a primeira pessoa com quem a mãe foi brigar foi comigo, na escola. Ela foi pra escola e tentou me intimidar.

Esse episódio causou um dissabor à gestora, com repercussão na saúde emocional de sua vice-diretora, refletindo também na sua identidade, já que se reconheceu como alguém que deveria lidar isoladamente com problemas graves, sem contar com um auxílio efetivo de seus superiores.

A diretora P lembrou de uma situação que vivenciou, aludindo a um conflito com a supervisão escolar, que na condição de representante da Secretaria da Educação, em atendimento à reclamação de uma mãe de aluno, questionou o porquê do fechamento da sala de televisão da escola:

Um dia ligaram da Secretaria dizendo que a diretora havia fechado a sala de TV, e a criança estava chorando, que aquilo não podia acontecer. Mas eu não tinha sala de TV ainda, estávamos combinando de adaptar uma. Acho que foi isso que a criança ouviu, que eu ia fechar a parede para a sala de TV. Só que nem a mãe nem a supervisora sabiam disso. Porque não visitavam a escola. Aí eu expliquei: não temos TV, nem sala de TV. Aí eles entenderam minha revolta (risos). Achei uma falta de respeito eles não virem até a escola para verificar se a queixa procedia, né? (diretora P, ee).

O que chama a atenção nessa ocorrência é o desconhecimento da SME acerca de não existir sala de televisão na unidade educacional, tomando como verdadeira uma queixa destituída de sentido, acolhendo a versão dos fatos narrados pela mãe

sem dar oportunidade prévia para que a gestora pudesse explicar o ocorrido, fato que evidencia um afastamento do chão da escola, uma falta de confiança e uma ausência do sentimento de parceria.

De acordo com essas narrativas, é razoável concluir que a relação entre integrantes da Secretaria da Educação e diretores escolares ainda não atende às expectativas das equipes gestoras, tendo um amplo espaço para ser melhorada. Em suas respostas, os entrevistados apontaram algumas sugestões sobre essa questão:

Essas relações poderiam ser melhoradas tratando nós como profissionais em primeiro lugar. Acho que tratar a gente como pessoa, que tem falhas, que está em busca do novo, eu acho que eles poderiam sentar mais com a gente. Acho que precisa ter mais diálogo.

A gente quer como a gente faz na escola, vem um funcionário, conta, a gente escuta, houve aquele problema, a gente não tem com quem desabafar, se não for com os amigos da gente e a equipe da gente, que a gente trabalha. Então nós não temos ali um apoio para isso, a gente está sozinha nessa jogada (diretora C, ee).

A gente procura acima de tudo respeito, o respeito, o acolhimento, a maneira de você atender, de você conversar, é diferente dentro da escola, e eu esperaria que se eu precisasse fora da escola seria assim, mas eu não tenho essa confiança, de que se eu precisasse seria da mesma forma que eu lido, eu sei que seria diferente. Essa relação poderia ser melhorada acolhendo melhor, dando apoio. Igual eu faço, eu gostaria que fosse feito comigo, mas eu tenho essa impressão de que não seria (diretora F, ee).

Segundo as declarantes, essa situação melhoraria se houvesse maior empatia, mais oportunidades de diálogo e uma melhor receptividade no trato com as pessoas, com as questões de relacionamento, citando o exemplo do que é feito em suas escolas, em que há uma dedicação especial às relações interpessoais, abrindo espaço para conversas, desabafos e apoio a quem necessita, sugerindo que a SME poderia proceder de maneira similar.

A importância do diálogo é também referendada pela diretora H:

Acredito muito na força do diálogo. Todos cooperando por um mesmo objetivo, que é a qualidade do ensino e do ambiente oferecido às nossas crianças. E para isso é necessário não esquecer como é o chão da escola, as raízes, como o diretor está se sentindo em determinada situação, porque eu já fui diretor, já me senti assim. Como posso ajudá-lo? Mesmo porque essas posições que agora eles ocupam são passageiras (diretora H, ee).

A diretora H realça a necessidade de os membros da Secretaria da Educação não se esquecerem de como é o trabalho dentro da escola, de não perderem o vínculo com suas raízes, não se distanciando demasiadamente de sua identidade original, lembrando que a passagem pelas funções exercidas no âmbito da SME pode não ser

definitiva, em face da alternância quadrienal dos governos e da reformulação de suas equipes.

Essa mudança de identidade ocorrida quando os profissionais do magistério são deslocados para o preenchimento de cargos nas instâncias superiores é mencionada pelos diretores A e F:

Eu acho que poderiam ser melhoradas essas relações, porque o que eu sinto é que na maior parte, as pessoas que vão lá, parece que elas sobem na hierarquia e elas acabam se sentindo melhores que você, e eu acho que isso daí não é legal, a pessoa não poderia usar do cargo que ela está e eu acho que na maioria das vezes acontece isso, com a maioria das pessoas (diretora F, ee).

A gente precisa de pessoas na Secretaria da Educação que não se esqueçam de como é a escola de fato. As pessoas vão para a Secretaria da Educação e assim, é uma coisa mágica, hoje elas pensam de um modo, amanhã elas estão na Secretaria, elas esquecem tudo do chão da escola e vão para um universo mágico. Então a gente precisa de gente lá dentro que não perca de vista o que é a realidade de uma escola, o que é a lida com pais de aluno, o que é a lida com criança, o que é a lida com professor, com funcionário, no real, não no fictício (diretor A, ee).

Os entrevistados consideram importante que as pessoas designadas para a Secretaria da Educação preservem as lembranças de como é o dia a dia de uma escola, pois entendem que normalmente esses sujeitos modificam seu posicionamento e forma de agir, esquecendo-se das dificuldades enfrentadas pela equipe gestora na interação com pais, alunos e funcionários, prejudicando a boa relação com aqueles que permanecem no recinto escolar.

Nota-se, portanto, que um outro perfil identitário emerge no profissional que se afasta do ambiente escolar para ocupar uma função comissionada dentro da SME, confirmando as palavras de Dubar (2005), de que a identidade é resultado das socializações constantes, submetendo-se a construções e reconstruções, num processo contínuo de tensão entre o social e o individual, marcada por conflitos e negociações.

Tal postura também ratifica o ponto de vista de Lane, quando afirma que o homem é um agente de transformação social, “como produto e produtor, não só de sua história pessoal mas da história de sua sociedade” (LANE, 1989, p. 15). No caso dos profissionais que assumem cargos dentro da SME, é possível que se tornem um produto do meio ou que sejam produtores de mudanças no espaço que passaram a ocupar.

Nessa dinâmica, é admissível que esses atores considerem necessário incorporar uma outra personagem (CIAMPA, 1987), por conta do grupo social no qual passam a conviver, alocados num ponto mais próximo da influência política, que em certa medida continua existindo, ainda que de maneira menos ostensiva, concluindo-se que a identidade institucional pode condicionar as identidades individuais de seus novos integrantes, sujeitando-os a uma cultura arraigada, difícil de ser rompida.

3.4 Rotina e condições de trabalho

As perguntas a respeito da rotina e das condições de trabalho abordaram temas ligados aos afazeres cotidianos dos gestores escolares, suas diferentes ocupações e o modo como os diretores antigos e os novos conciliam as atividades administrativas e pedagógicas.

Nas respostas obtidas, destacam-se as opiniões a respeito da sobrecarga de trabalho e da necessidade de dedicarem um tempo excessivo às tarefas burocráticas, situação que se manteve ao longo do tempo, como ilustram os discursos dos primeiros diretores e também daqueles que ingressaram no cargo mais recentemente, confirmando a afirmação de Silva, de que “as mudanças não foram tão profundas, a ponto de criarem rupturas com identidades vinculadas ao modelo racional/burocrático” (SILVA, 2011, p. 219).

3.4.1 A Sobrecarga de trabalho e o excesso de tempo dedicado à burocracia

A burocracia te engole. Cada dia um documento para entregar e mesmo com a tecnologia existente, o papel parece ter mais peso, eles não aceitam quase nada em meio digital. Isso acaba trazendo o diretor cada vez mais para a parte burocrática da gestão. Tem dia que eu não saio da minha sala, não consigo, muito documento para preencher. (diretora H, ee).

Ao serem questionados sobre quais eram os seus afazeres cotidianos, os gestores descreveram a forma como atuavam no dia a dia, elencando suas principais atribuições:

Chego às 7h00, aí já vou vendo se todo mundo que entra às 7h00 já está lá, toda sala, quem receba as crianças, se o portão está aberto. Se falta professor, já começo a ligar, a gente já vai tentar achar substituto. Se houve falta de monitor de creche ou um que atrasou, você pede para alguém que chegou adiantado ficar ali, que possa cobrir. Depois que chega todo mundo, aí começa aquela rotina das atribuições que a gente tem que entregar, das coisas que têm que entregar no dia, e de atender pais, de atender

professores, de acompanhar a merenda e orientar o pessoal da cozinha (diretora F, ee).

Os afazeres são muitos; desde ver se a criança estava com febre até fazer promoções relâmpago para consertar uma torneira que a Secretaria não deu bola e está desperdiçando água. Conversar com funcionários difíceis, até aplicar advertências, mediar ocorrências, informar à Secretaria se alguma criança está sendo maltratada em casa, fazer toda a papelada que nos acompanha durante o ano todo, cuidar para que a escola esteja impecável (diretora D, ap).

O dia começa lidando com as emergências. A gente chega cedo na escola e aí são inúmeras as situações. Geralmente os problemas começam com questões de caráter físico da escola. Alguma coisa que está quebrada, que está caindo, que não está funcionando, que parou de funcionar, todo dia tem isso. (diretor A, ee).

Pelas declarações desses diretores, evidencia-se que são muitas as incumbências diárias, englobando a verificação de faltas dos funcionários, as atividades administrativas regulares, o atendimento aos docentes e pais, os cuidados com a alimentação e a saúde das crianças, a mediação de conflitos, o trato das emergências estruturais e de imprevistos das mais variadas espécies.

A numerosa lista de encargos do gestor escolar é igualmente mencionada pela diretora K:

Acompanho o trabalho dos segmentos, todos, mesmo que haja o coordenador, mesmo que a vice ajude...Acho que o diretor faz tudo o que está colocado nas atribuições e mais ainda (risos), fora os incêndios para apagar. Folha de pagamento, situação funcional dos professores, atribuição de salas, de aulas, verificação de anuênio, licenças, documentos diversos, muita assinatura em todos eles. Cuidar do prédio, às vezes colocar a mão na massa literalmente, buscar materiais com nosso carro, registrar ocorrências, informar os casos mais sérios à Secretaria, muita coisa (diretora K, ee).

Nessa declaração, a gestora enfatiza que suas obrigações ultrapassam as enumerações estipuladas em atos normativos, indo muito além, opinião que é compartilhada pelas diretoras M e H:

Se eu vou lá na descrição das funções do diretor, eu faço muito mais do que aquilo e sou cobrada por muito mais do que aquilo, então, assim, se a gente só pensasse no estatuto, nas atribuições do diretor, a gente já vê um descompasso aí, daquilo que a gente tem que apresentar todos os dias (diretora M, ee).

Pode colocar aí tudo o que está escrito nas atribuições, e mais um pouco (risos): fazer a entrada, verificar se a escola está em condições de receber os alunos, cuidar da compra de insumos, da vida funcional dos servidores, pagamentos, atribuições de aulas, mediar conflitos entre pais e docentes, docentes e docentes, comunidade e escola, além das outras situações que acontecem e fazem dessa profissão uma profissão que não possui rotina. Tudo isso (diretora H, ee).

A citada ausência de rotina e a possibilidade de situações imprevisíveis surgirem a qualquer momento são fatores que colaboram para que ocorra uma sobrecarga de trabalho, obrigando o diretor a equacionar o seu tempo a fim de mobilizar os esforços necessários à solução de problemas inesperados:

Não há rotina, nunca se sabe o que iremos encontrar. Bom, eu entro na escola, a gente tem no papel, oficial, 40 horas, mas não cumpre não, às vezes cumpre muito mais. Faço a entrada com a vice, depois passo nas salas para ver se tudo está bem, se a professora não faltou, converso com alguns pais, depois ando pelas dependências para ver se tudo está bem, e aí vou para a sala e às vezes fico o dia todo lá, dependendo da quantidade de papelada para preencher. E à tarde tudo de novo, sem rotina mesmo (diretora P, ee).

Era assim, sem rotina. Podia acontecer de tudo, ser diretor é uma incerteza. Você entrava na escola e não sabia o que ia acontecer (risos). Como diretor é 24 horas, né? É uma coisa diferente, sim. Se acontece alguma coisa no final de semana você tem que estar atendendo, acontece um acidente com um aluno você tem que tá vendo, lidar com funcionários, lidar com pais, você lida com a comunidade toda, né? (diretora B, ap).

Esses discursos abordam uma outra questão significativa acerca do ofício de diretor de escola: a impossibilidade do cumprimento de todas as suas obrigações dentro do horário estabelecido, já que esse cargo, segundo os seus ocupantes, exige uma atenção em tempo integral:

Muitas vezes eu me sentia sobrecarregada. Por exemplo, quando tinha três períodos, por mais que você falasse que você iria de manhã e à noite, muitas vezes à tarde você tinha que ir. A gente não trabalhava só 8 horas, muito mais que isso (diretora L, ap).

Uma compreensão parecida é encontrada na narrativa da diretora C, ao comentar a sobrecarga de trabalho a que se submete:

Nós temos hora para entrar, mas não temos hora para sair. Hoje eu estava respondendo as questões do SAEB, a Provinha Brasil, e lá pergunta quantas horas que o diretor lida com cada situação. É difícil a gente dividir quantas horas. Quantas horas com conflito, quantas horas com atendimento aos pais, quantas com elaboração de HTPC, então é totalmente impossível, porque a gente entra, nossa, tem que fazer, por exemplo, frequência hoje, tem que elaborar HTPI junto com a coordenadora, mas chega lá tem uma mãe para atender, um conflito entre alunos, um conflito entre professor e aluno, alguém da Secretaria que liga falando determinado problema, já desvia todo o foco de trabalho. Então o diretor fica muitas das vezes apagando fogo que apareceu na escola, então fica assim um trabalho meio picado (diretora C, ee).

A diretora C afirma que sente dificuldade em quantificar o tempo destinado à solução de cada tipo de atribuição, completando que não são raros os contratempos, acarretando a necessidade de frequentemente alterar o seu planejamento e

reorganizar a sua agenda, a fim de dar atenção à solução das demandas extraordinárias. A entrevistada fez uma reflexão a respeito dos atuais encargos que competem aos diretores de escola:

Eu acho que a característica do diretor mudou um pouco, ele não está tanto pedagógico, ele está mais administrativo, falta mais a função dele no dia a dia, eu sinto essa necessidade, entendeu? Eu gostaria de ficar só mais nessa parte pedagógica, mas a gente tem outras funções, outros afazeres, que não dá (diretora C, ee).

Em sua opinião, os gestores escolares foram se afastando das atividades pedagógicas, passando a ter uma dedicação maior às tarefas burocráticas, circunstância que lhe causa insatisfação, confidenciando que prefere participar mais ativamente das ocupações didáticas, de modo semelhante ao que ocorria com a diretora B:

Demorou pra eu perceber que o diretor era mais a prática da papelada, sabe? Eu gostava mesmo do pedagógico e tive que me adaptar porque eles queriam um diretor craque na documentação. E isso foi, como posso dizer...me engolindo... **Quando vi, eu também virei uma “Maria Burocracia”** (risos). Mas por um tempo eu ainda corria fazer o pedagógico, ninguém ficava sabendo, eu dividia com a vice. A gente muda, mas não tanto, faz o que acha certo na sua escola. Mas com o tempo essa função, atribuição de preenchedora de papéis, venceu (diretora B, ap, grifo nosso).

A gestora comenta que teve de se adaptar a uma nova realidade, passando a priorizar o viés administrativo de sua função, reconhecendo que foi infrutífera a tentativa de recusar aquilo que dela era esperado e continuar exercendo as incumbências pedagógicas veladamente, vendo-se obrigada a abrir mão de suas convicções e a aceitar a identidade de burocrata imposta pelas circunstâncias do contexto de trabalho.

A entrevistada explica que acabou modificando o seu perfil profissional e que aos poucos foi sendo “engolida” pelo volume de papeis e documentos a preencher, autointitulando-se de “Maria Burocracia”, assumindo a contragosto uma outra identidade, a partir do momento em que refreou a pretensão pessoal de continuar zelando pelos aspectos didáticos.

Nesse cenário, infere-se que vivenciou uma crise identitária provocada pelo conflito entre o que é atribuído pelo outro e o que é reivindicado por si mesmo, visto que “a partir do momento em que essas duas faces da identidade não coincidem, ou não coincidem mais, há uma crise” (DUBAR, 2011, p. 183).

O vocábulo “engolir” é também utilizado pela diretora H ao ponderar sobre como a alçada burocrática sobrepujou a dimensão pedagógica em sua atuação:

Uma coisa que eu gosto de fazer é passar nas salas, circular pela escola, conversar com funcionário e tudo mais. Mas, muitas vezes eu entro na minha sala e não consigo sair. **A burocracia te engole**, cada dia um documento para entregar e mesmo com a tecnologia existente, o papel parece ter mais peso, eles não aceitam quase nada em meio digital. Isso acaba trazendo o diretor cada vez mais para a parte burocrática da gestão. Tem dia que eu não saio da minha sala, não consigo, muito documento para preencher (diretora H, grifo nosso).

No caso da diretora F, a preocupação com as questões administrativas é o que lhe causa mais perturbação, em razão do receio de cometer algum equívoco que possa ocasionar prejuízos pessoais e financeiros aos membros de sua equipe:

De todas as coisas que você vai fazer, a mais difícil é a parte burocrática. Parece que se você errar, você está prejudicando a vida de um professor, de um funcionário, de alguma coisa, então eu fico sob pressão. É uma coisa que me deixa tensa e quando chega no final do ano, que a gente tem que fechar, fazer o fechamento de tudo isso, eu chego a emagrecer, porque à noite eu acordo e eu começo a lembrar se eu fiz de tudo, se não ficou nada para trás, o que que eu tenho para fazer, então é sob pressão mesmo (diretora F, ee).

Segundo a diretora F, essa tensão repercute em seu estado físico e emocional, causando um nível de estresse potencialmente prejudicial ao seu bem-estar. Nesse mesmo sentido, a diretora B ressaltou que em nenhum momento se desligava dos assuntos que envolviam a escola, mesmo depois do apagar das luzes e do fechamento dos portões:

O horário de trabalho normal seria 8, mas você não cumpria as 8. Às vezes, criança ficava fora do expediente, eu não gostava de deixar com outras pessoas, eu ficava, porque depois eu não dormia, não sabia se tinha ido embora ou se não tinha, ficava pensando quem pegou, se era da família (diretora B, ap).

A diretora L também teceu comentários sobre as dificuldades da profissão e das peculiaridades que marcam o seu exercício:

Não é fácil trabalhar na educação. Não, não é. Por exemplo, uma pessoa que trabalha no escritório, ah não tem caneta, ele não trabalha. o computador quebrou, ele não trabalha, em alguns setores, você vai embora e acabou. Mas você tem o aluno, o aluno ele é vida, ele é dinamismo, ele está ali. Você sai, você leva, leva os problemas pra casa, leva, não adianta... (diretora L, ap).

De acordo com essas manifestações, é inequívoco que a sobrecarga pode influenciar negativamente as condições de saúde física e mental dos gestores escolares em atividade:

Eu sofro muito internamente, sofro com aquele problema, passo noites sem dormir, me altera muito, mas eu tento ficar calma no ambiente de trabalho e

fazer o melhor possível. É muito estressante, é muito esgotante, tem hora que você tem vontade de parar e chorar. Você necessita relaxar um pouquinho, porque é muito problema para uma pessoa ficar levando sozinha (diretora C, ee).

A bem da verdade, nesses 30 anos eu não sei em que mundo eu estive. Eu pegava o carro, ia para a escola, e da escola voltava para casa. Eu lembro que num Natal eu saí, vi as luzes da cidade..., fiquei encantada! Eu não sabia que música tocava, eu vivia em função da escola, eu sonhava com a escola. Eu tinha uma vida tão atribulada, filhos... Meu marido era um amor, e eu falo para eles: eu acho que vivia em outro planeta (diretora J, ap).

Por essas colocações, conclui-se que os efeitos do excesso de trabalho representam um problema cuja dimensão requer uma discussão mais aprofundada, fazendo jus a uma abordagem específica que transcende os limites desta pesquisa, fato que não impede que seja sugerida uma atenção especial por parte das instâncias superiores, a fim de preservar a qualidade de vida de seu corpo funcional, colocando em prática uma visão humanista nas relações sociais, pela qual o trabalho não pode ser considerado um fim em si mesmo, mas um instrumento de realização pessoal, sendo oportuno transcrever a observação feita por Mazon em seu estudo acerca do mal-estar docente em gestores escolares:

É necessário rever a distribuição das tarefas e responsabilidades atribuídas à direção, para que se possam minimizar as preocupações e tensões associadas ao desempenho da atividade. Parece então ser interessante, averiguar a sobrecarga de trabalho e excessiva exigência profissional, com responsabilidades que superam a gestão escolar, aspectos, conforme descrito anteriormente, que se traduz em fatores de adoecimento gradual (MAZON, 2012, p. 58).

Com base nesse conjunto de informações, é possível concluir que a maioria dos entrevistados gostaria de acompanhar mais de perto as atividades vinculadas aos aspectos pedagógicos de sua função, deixando de fazê-lo em decorrência do acúmulo de tarefas burocráticas que lhes são impostas, evidenciando-se, por esse desejo, que ainda carregam um vestígio marcante da identidade docente anterior.

Convém salientar que a valorização do enfoque pedagógico não deve ser entendida como um menosprezo à vertente burocrática do trabalho do diretor de escola, uma vez que os gestores reconhecem que ambos os segmentos são incumbências inerentes à sua função.

Na verdade, o que se defende é o reposicionamento da dimensão administrativa como elemento complementar e coadjuvante no processo educacional, tendo em vista que é “o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se

reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25).

3.5 Conceituação da função

Eu todo dia tento entender qual é o meu papel dentro da escola, porque ele não é um papel fixo, ele muda, o meu papel dentro da escola se define pelos contextos diários que se apresentam nela (diretor A, ee).

Quando é efetuada a análise da identidade de um determinado sujeito, torna-se indispensável examinar quais são as suas atribuições na organização social de que participa, como ele compreende sua posição, como se reconhece e como é reconhecido por terceiros, tratando-se de premissas que também se aplicam aos gestores escolares.

As manifestações reproduzidas nesta subseção referem-se aos questionamentos sobre quais são as características esperadas de um bom diretor de escola, sobre as possíveis alterações dessas expectativas, sobre o reconhecimento e a valorização de sua função e sobre como definem e entendem o seu papel dentro do sistema de ensino.

3.5.1 Mudança da função do diretor ao longo do tempo

Na visão de vários entrevistados, a função do diretor escolar sofreu alterações com o passar do tempo, adequando-se às transformações ocorridas no contexto político, social e educacional brasileiro:

Mudou e muda de acordo com o cenário educacional, e falando do nosso município, das administrações que vierem. É uma mudança, um retrocesso às vezes, mas existe esse movimento. Mudando o contexto, também muda o que se espera da profissão, e muda também algumas características da função. Aí tudo isso vem para o diretor (diretora K, ee).

Muda o tempo todo, do contexto político, econômico, social, pedagógico. Isso vai fazendo que a gente se adeque e modifique o modo de pensar, de entender e de agir na escola (diretor A, ee).

A função do diretor mudou e muda até hoje. Todo aquele comportamento que a gente tinha era por conta do contexto político da época e do nosso cargo que nem era cargo antes, mas que depois de efetiva passou a ser uma função muito invejada. Então eu acho que a função muda de acordo com a época, cada vez mais se espera do diretor algo diferente, só a sua posição de chefe permanece (diretora J, ap).

Nessas declarações, destacam-se as referências às mudanças no modo de pensar e de agir dos gestores, nas expectativas que recaem sobre o seu desempenho

e na maneira como entendem o seu papel, levando-os a incorporar personagens (CIAMPA, 1987) para poderem se adequar a um sistema de ensino que é reformulado por conta das variações dos valores sociais e da visão de mundo dominante, repercutindo no movimento de construção e reconstrução de identidades (DUBAR, 2005).

A diretora C compartilha a opinião de que houve mudanças na forma de atuação dos diretores, recorrendo aos aspectos biográficos e lembrando o tempo em que atuava como docente:

Eu acho que mudou, sim. Quando eu era professora era uma época mais tranquila de diretor. Acho que não tinha tanta cobrança de papel na época que eu era professora. O diretor ficava mais com a gente na sala. Eu lembro, era tão gostoso, ele interagiu com a gente. Eu lembro que elas não ficavam fazendo tanta papelada, agora a gente fica só debruçada em papel, papel, papel, é dar conta disso, é dar conta daquilo, então eu acho que a característica do diretor mudou um pouco, ele não está tanto pedagógico, ele está mais administrativo. Eles eram autoritários, mas não eram tanto burocráticos, mas agora eu acho que é muita burocracia e daí a gente também não consegue dar conta desse leque todo (diretora C, ee).

Em sua época no magistério, a entrevistada achava que os diretores eram mais autoritários e menos preocupados com as questões administrativas, percebendo que tinham um tempo maior para visitar as salas e relacionar-se com os docentes. Entende que o excesso de tarefas burocráticas lhe trouxe encargos que a afastou dos demais funcionários da escola, especialmente dos professores. Já a diretora M, tem uma opinião diferente, interpretando que esse afastamento não ocorreu:

Eu acho que alguma mudança aconteceu, pois existem diretores que fazem, eu acho, uma administração muito participativa, muito junto com as pessoas, em contraposição da direção quando eu era aluna. A gente praticamente não via o diretor. O diretor hoje não, o diretor hoje está junto com todos, o tempo todo. Eu acho que isso é o esperado, sim (diretora M, ee).

Para a entrevistada, os gestores passaram a ter um comportamento mais interativo, lembrando sua trajetória como aluna, quando não eram tão presentes e entendendo que nos dias atuais, realizam um trabalho participativo, praticando uma gestão mais democrática, em ruptura com o modelo que antes prevalecia. Completou que não vê mudanças nas incumbências do diretor, percebendo somente o acréscimo de mais funções:

Acho que o rol de responsabilidades não deve ter mudado, somente foram acrescentando mais e mais coisas, como se o diretor realmente fosse uma entidade fantástica, um super-homem que pudesse fazer tudo. Mesmo com a equipe que nós temos, a responsabilidade sempre recai na gente. (diretora M, ee).

Outras diretoras também compartilham dessa opinião, entendendo que não ocorreram alterações significativas no que diz respeito às atribuições dos gestores escolares, pois a centralidade, a essência de chefe que cumpre e faz cumprir permanece a mesma, a despeito dos discursos enaltecendo a gestão democrática:

O diretor é ainda aquele que se responsabiliza por tudo. Mesmo que haja muita gente para ajudá-lo, mesmo que se fale sobre delegar as coisas, sobre participação, cultura de colaboração, esses, sabe, jargões. Mudaram as condições de trabalho, a forma de ingressar, mas a essência como eu falei, de chefe, de cumpridor de ordens de cima, não. Por isso tem muito diretor que não se indispõe com ninguém, não arruma briga, mesmo se estiver sendo injustiçado (diretora D, ap).

Por mais que se diga que mudou, acho que hoje ainda perdura a ideia do diretor como o mandachuva, e que tem que obedecer às regras. A Secretaria ainda acreditando que os diretores são os paus mandados. Eles achavam naquela época que o diretor tinha que fazer tudo. Agora, atualmente eu acho que é a mesma coisa: se espera que o diretor seja um super-homem que faz tudo e que não precisa dar trabalho a ninguém, porque ele sabe tudo. Não mudou nada (diretora G, ap).

O diretor, seu trabalho na escola, não se descolou da ideia daquele faz tudo, sabe, mesmo dando poderes para os outros da equipe de apoio, muita coisa é para ele resolver, e às vezes coisas simples (diretora F, ee).

Esses sujeitos concordam que ainda perpetua a visão do diretor como autoridade máxima e fiel executor das regras impostas pelas instâncias superiores, destacando que pouco mudou entre o que era esperado e o que é requerido atualmente. Portanto, no imaginário coletivo, permanece a visão de que o diretor é o sujeito que resolve tudo, aquele que dará a última palavra, inferindo-se que em certa medida ainda vigora uma identidade pressuposta pautada por essa orientação.

3.5.2 Características esperadas do gestor escolar

De acordo com as declarações de alguns dos diretores ouvidos, os atributos necessários para que sejam considerados um bom profissional são de natureza diversificada, como demonstram os seguintes excertos:

O principal atualmente e até antes, você tem que ter “jogo de cintura”, você tem que saber, ter conhecimento além da pedagogia, relações humanas, interpessoais, a bem da verdade (diretora J, ap).

Além de ser uma pessoa resiliente, flexível, capaz de se adaptar a diferentes contextos, eu acho que tem uma coisa que é fundamental, primeiro é você ter noção da dimensão humana que está presente em seu trabalho. Acho isso fundamental. Acho que na medida que a gente desconsidera o fato de estar lidando com seres humanos, a gente tem que sair da escola. Não é nosso lugar (diretor A, ee).

Você tem que estar ali presente, consciente de tudo o que está acontecendo, o diretor tem que saber de tudo dentro da escola, para ele poder agir. O grande desafio é isso mesmo, é ser apaziguador, é ser companheiro, é resolver problemas, é resolver conflitos, é ouvir pai, ouvir desaforo. É duro quando tem um pai que é grosso, que é sem educação, que não confia no seu trabalho, é outro grande desafio, fazer os pais confiarem, principalmente na creche, no trabalho da creche (diretora F, ee).

Ser educador, ter passado pela docência, ter uma formação acadêmica consistente, possuir uma formação em relações humanas, em rotinas administrativas também. Possuir espírito de equipe, ser flexível e saber conduzir seu grupo (diretora K, ee).

A primeira coisa é que tem que ter muita flexibilidade na sua relação com o outro, porque senão ele não dá conta no primeiro dia. Ele tem que ter uma capacidade enorme de gerenciar conflitos e gerenciar materiais também, de fazer brotar recursos materiais. Na verdade ele tem que ter uma aura encantada (diretora M, ee).

Dessa forma, para os declarantes, as características esperadas do diretor englobam a aptidão para cuidar da parte documental, a necessidade de ser resiliente e flexível, ter conhecimento pedagógico, saber como gerenciar conflitos interpessoais, ter uma atitude conciliatória e um perfil de liderança.

Essa compreensão justifica o ponto de vista da diretora M, ao dizer que ele deve dispor de uma aura encantada, um quê de magia, para atender a todas essas expectativas, fazendo lembrar a opinião de Santos (2002) sobre a pluralidade de atribuições e competências previstas nos regimentos escolares estaduais, asseverando que para bem desempenhá-las, o diretor deveria ser um super-homem.

Nessa compilação, é particularmente exaltada a capacidade de saber lidar com pessoas, revelando a importância das interações estabelecidas no ambiente de trabalho para a construção e reconstrução identitária dos envolvidos, em especial do diretor de escola, ratificando as afirmações de Dubar de que a identidade se constrói por intermédio dessas relações, sendo “produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, XXV).

A perspectiva humanista, a preocupação com o ser humano, permanece presente em várias outras manifestações, nas quais são valorizadas diferentes virtudes que também se reportam aos aspectos relacionais envolvendo o trabalho dos gestores escolares:

Paciente tem que ser, porque muitas vezes o que você fala, a Secretaria distorce e fala que você tem que fazer de outra forma, então você tem que ser paciente. Olha, paciente seria um. Acolhedor, acolher pais, alunos, professor, funcionários, que nós temos que ter (diretora C, ee).

Tem que ser educador, formação em gestão, paciência, calma, ser líder, ter firmeza, e ter boas relações com todos. Naquela época era isso. Eu não trocaria nada atualmente (diretora J, ap).

Ser líder, saber conduzir sua equipe, conversar, negociar. Em primeiro lugar muita paciência, para entender como funciona a Secretaria, a política que envolve isso, os funcionários e suas características, os pais, alunos, enfim, a escola. Depois, uma formação em informática, em rotinas administrativas, em relacionamentos, essa é a principal (diretora D, ap).

Você é inteligente, porque cada um tem a sua inteligência, mas às vezes você não tem aquela inteligência de trabalhar com as pessoas, você não tem equilíbrio pra trabalhar com a comunidade, sabe. Isso é uma coisa que é muito complicada (diretora L, ap).

A paciência, a predisposição ao diálogo e ao acolhimento são algumas outras habilidades apontadas como importantes para o bom exercício da função, ao lado do espírito de liderança, constituindo um complexo de atributos considerados essenciais para que possam enfrentar as adversidades cotidianas.

Uma outra abordagem acerca do que é esperado dos diretores de escola consta na declaração da diretora K, fazendo referência ao posicionamento das instâncias superiores sobre essa questão:

É esperado o que se espera de um administrador, de acordo com a visão da Secretaria. Cada prefeito muda o secretário, cada Secretaria vai atribuir para o diretor um posto, um papel, e o diretor vai seguir aquilo (diretora K, ee).

A diretora K compreende que os contextos educacional e político influenciam diretamente aquilo que é esperado do diretor, os quais se sujeitam a modificações decorrentes da alternância de governos resultante dos processos eleitorais quadrienais, tratando-se de uma variável que vai refletir na configuração identitária do gestor escolar ao alterar o que lhe é pressuposto.

Em sua opinião, ainda predomina a concepção do diretor como um burocrata e um sujeito incumbido de fiscalizar e acompanhar o que ocorre dentro da escola, devendo prestar contas posteriormente. Nesse mesmo sentido, a diretora B se recorda de momentos em que a Secretaria da Educação requisitou que o diretor seguisse orientações desse tipo:

Teve uma Secretária que era autoritária mesmo. Imagine que ela nos chamava para perguntar se os professores estavam cumprindo as coisas que as leis falavam, e o que a gente estava fazendo. Os projetos pedagógicos que vinham da Secretaria a gente tinha que implantar na escola, e se as professoras chiassem, a gente tinha que abafar. Tudo era muito difícil. Uma outra Secretária, uma vez, os pais estavam falando da merenda e ela queria que eu fosse lá saber por que os pais estavam fazendo isso. E eu disse: eu vou, eu vou, vou lá perguntar o que vocês querem saber.

Um outro Secretário uma vez queria saber quantos metros de papel higiênico usava na escola, tinha que medir (risos) (diretora B, ap).

Essas passagens fortalecem a constatação de que a identidade pressuposta ao diretor era de um representante do governo, um fiel executor daquilo que fosse determinado pelas instâncias superiores, intermediando e apaziguando as relações com os professores e cuidando para que fossem cumpridas as propostas elaboradas pela SME.

Tais palavras corroboram o pensamento de Clark, Nascimento e Silva (2006), quando explicam que o diretor de escola atuava como mediador das relações entre as instâncias graduadas e seus subordinados, tendo que demonstrar perspicácia para conciliar diferentes pontos de vista e interesses por vezes antagônicos.

De igual modo, essa declaração está em sintonia com o que Souza escreveu sobre a implantação da escola primária no Estado de São Paulo, afirmando que o exercício do cargo de diretor entrelaçava as normas estabelecidas e os compromissos pessoais e que a “autoridade do diretor foi construída sobre a encarnação do poder do Estado, como legítimo representante do governo” (SOUZA, 1998, p. 78), apesar de retratar uma situação vivenciada décadas depois, demonstrando que alguns paradigmas do passado foram preservados.

O papel de fiel mandatário aparece também nos pronunciamentos das diretoras C e G:

É esperado que ele obedeça. Obedeça e faça a escola funcionar, produzir. Tudo é nas costas dele, então de que adianta ter assessores, vice, coordenador, conselho de escola? (diretora C, ee).

Eles esperavam que fosse uma pessoa firme, que conseguisse arrecadar fundos para a escola, que soubesse lidar com pais e colocar os professores para executar as propostas da Secretaria, planos, inovações (diretora G, ap).

As entrevistadas descrevem que a expectativa da administração era de que o diretor fosse uma pessoa com firmeza de propósito, que a representasse, demonstrando obediência, agindo como executor das políticas de ensino implementadas pelo município e supervisionando o trabalho desenvolvido pelos docentes, contemplando um rol de características que correspondem às identidades oficiais estabelecidas, “construídas pelo poder político, econômico e histórico, e consubstanciadas pelos documentos oficiais” (SILVA, 2011, p. 214).

Como já dito, esses predicados atribuídos por terceiros também se ajustam ao que Ciampa (1989) denomina de identidade pressuposta, consistindo em formas identitárias externas que acabam definindo o que é esperado dos indivíduos, no caso, os profissionais do magistério ocupantes do cargo de diretor de escola.

Uma outra declaração interessante foi proferida pela diretora R ao ser interpelada sobre quais as características necessárias para que o diretor de escola fosse capaz de cumprir com os seus compromissos adequadamente:

Aquela coisa do diretor autoritário não se sustenta mais, por mais que ele ache que isso vale para a escola. Ele até pode ser, mas os professores, pais e funcionários falam “por trás”, e fazem outra coisa completamente diferente. É se sentir o maioral, chefe, sem conversar. Naquela época até dava certo, impunha respeito, mas nós éramos mais respeitadas, mas hoje..., também o contexto era outro, ainda se respirava a repressão. Com a gestão democrática, a Constituição mudou isso. A gente tem que ser mais parceiro (diretora R, ap).

Hoje aposentada, a diretora R argumenta que em seu tempo vigorava um regime político de exceção, condizente com uma posição mais firme e autoritária do diretor. Porém, considera que atualmente há uma resistência ao reconhecimento desse modelo de autoridade, sendo reivindicada uma conduta pautada pela parceria, de forma semelhante ao que supõe a diretora P:

Isso está mudando, nem todos respeitam o diretor como autoridade atualmente. Temos que procurar se dar ao respeito de outra forma, pela conversa. Fui modificando isso, essa visão de chefe e como ser a diretora agora e o que isso exige. Na medida em que o diretor colabora com o fazer de todos que atuam na escola e se coloca junto do grupo de trabalho e não à parte, o trabalho de todos ganha e o diretor não se vê solitário em sua função (diretora P, ee).

O discurso acima transcrito ressalta a importância do diálogo e da participação coletiva na tomada de decisões, sendo observado que a autoridade deixou de ser legitimada da maneira como era anteriormente, passando a ser necessária uma postura mais democrática a fim de se estabelecer e ser reconhecida. Por esse motivo, é esperado do diretor de escola uma reformulação no modo de agir, em face de uma nova realidade, o que confirma o caráter dinâmico das identidades e a influência dos contextos nesse movimento.

3.5.3 Reconhecimento e valorização

Valorização é se sentir bem com seu trabalho, e isso acontece quando seu trabalho é reconhecido, é dado valor para o que você faz, independente dos erros, priorizar mais os acertos. Isso passa por um

elogio, uma boa nota na avaliação, pelo salário, muitas outras coisas (diretora K, ee).

O conteúdo desse tópico foi baseado nas respostas às perguntas a respeito de qual era o conceito de valorização na ótica dos diretores e qual a avaliação que faziam a respeito da política de valorização especificamente aplicada ao quadro de gestores da Rede Municipal de Ensino.

Uma parcela dos entrevistados entende que os aspectos inerentes à valorização de sua função não se restringem às questões puramente financeiras, abarcando outros elementos que podem proporcionar uma retaguarda à atuação desses sujeitos, como evidencia o discurso do diretor A:

Valorizar é cuidar. E o diretor precisa ser cuidado, olhado de outra forma. Só o salário não interessa, somos gente, precisamos ser respeitados e ouvidos. Valorizar é ouvir. Eu tenho um plano de carreira bom que me valoriza, que eu considero que me valoriza, mas as minhas condições de trabalho são tão adversas, que acabo olhando para o meu salário e falo: nossa! Eu ganho isso para fazer tudo isso que eu faço? Então, se eu tivesse uma política de valorização, de apoio, de incentivo, de estrutura, de organização, de respaldo do diretor, aí eu poderia dizer, nossa, puxa, eu tenho um plano legal de carreira e eu tenho condições de trabalho muito boas. A gente ainda tem muito a conquistar (diretor A, ee).

Analisando esse relato, depreende-se que valorizar é oferecer um cuidado, no sentido de acolhimento e compreensão, mediante uma combinação de empatia e alteridade. Com relação ao plano de carreira, o diretor reconhece as virtudes de seu conteúdo. Entretanto, as condições de trabalho ofertadas o fazem refletir sobre a necessidade de uma política de valorização que ofereça retaguarda nos momentos em que tenha de enfrentar problemas de natureza diversa.

Um outro grupo ponderou que a valorização se manifesta pelo reconhecimento de sua dedicação ao trabalho e dos resultados positivos advindos dos esforços que aplicam para que a escola cumpra o seu papel social:

A valorização é quando seu trabalho é reconhecido. Ninguém precisa gostar dos meus olhos verdes (risos), mas reconhecer que eu faço bem meu trabalho, trato a todos bem, essas coisas. (diretora B, ap).

Para mim, valorizado, eu acho assim que é quando você é respeitado naquilo que você faz, está sendo valorizado. Valorizar é que o outro veja você, aquilo que você está fazendo, por mais difícil, que seja um grãozinho de areia, que seja pequena a sua conquista, mas o outro reconhecer, e nós não temos essa valorização, esse reconhecimento (diretora C, ee).

Valorização eu não entendo só pela parte financeira. Eu acho que valorização é assim, eu me sentir valorizada, porque muitos professores, eles me agradeciam e elogiavam a gente. Nos relatórios finais, sempre teve elogios à parte gestora, às vezes escreviam diretamente só da direção, os pais sempre

vinham agradecer, vinham falar, conversar. Então, tem mais peso para mim a valorização humana, eu acho que você ser reconhecido pelo que você faz, a gratidão é importante (diretora D, ap).

Valorização é se sentir bem com seu trabalho, e isso acontece quando seu trabalho é reconhecido, é dado valor para o que você faz. Independente dos erros, priorizar mais os acertos. Isso passa por um elogio, uma boa nota na avaliação, pelo salário, muitas outras coisas (diretora K, ee).

Sem contar a questão de dinheiro, lógico, seria muito bom melhorar isso daí, mas a valorização eu acho que viria das pessoas, tipo, da nossa hierarquia, da Secretaria da Educação, que é realmente entender a gente e se colocar disposto a ter uma boa relação, a nos ajudar, a nos apoiar (diretora F, ee).

Na visão desses indivíduos, o sentimento de valorização acontece quando recebem uma boa resposta por conta do trabalho que executam, sob a forma de elogios e avaliações positivas de pais, alunos, docentes, demais funcionários e chefias, trazendo uma sensação de realização pessoal e de dever cumprido.

Nessa perspectiva, o ato de valorizar não se resume à retribuição financeira, correspondendo ao reconhecimento, por terceiros, de suas ações diligentes e à obtenção de aprovação e respeito. Esse ponto de vista acerca da valorização confirma a interferência da percepção do outro na construção e reconstrução da identidade para si (DUBAR, 2005), estando em sintonia com o que pensa a diretora P:

Você me perguntou como eu me vejo. Eu me vejo pelo olhar dos outros. Se eles soubessem como isso mexe, interfere, veriam com mais carinho o trabalho do diretor.

Valorização também é se reconhecer como membro de uma classe e de uma escola, por meio do reconhecimento do seu trabalho. Somos reconhecidos se os outros falarem sobre nós de maneira positiva e entenderem que resvalos acontecem. E somos valorizados quando nosso salário e condições de trabalho irem para a mesma direção, serem justos (diretora P, ee).

Além de citar o salário e as condições de trabalho como elementos que elevam o sentimento de valorização, a diretora P inclui nessa lista o reconhecimento de si como membro de uma determinada classe, referindo-se à sensação de pertencimento que isso proporciona. Sobre o assunto, Santos afirma que o papel dos grupos de pertença e de referência é muito influente “na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico” (SANTOS, 2005, p. 129).

A noção de pertença também aparece na narrativa da diretora L, ao resgatar sua história como uma das antigas integrantes do grupo conhecido como andorinhas:

Valorizar, na nossa época, era entender a nossa situação: fomos ouvidas porque as andorinhas mostraram a força que tinham. É ser reconhecida pelo trabalho, e isso tem a ver com a forma como as pessoas lá de cima nos

tratam, nos pagam, nos gratificam, nos beneficiam. Não é só ter o status, mas receber por isso, e no caso não só um salário compatível, que eu acho que nunca teremos, mas receber um elogio, por exemplo (diretora L, ap).

A entrevistada relembra que as andorinhas somente conseguiram um espaço de diálogo com os governantes por terem demonstrado uma unidade de propósitos e uma força coletiva baseada no sentimento de pertença e numa atitude de autovalorização, edificando uma identidade política coesa no curso do processo de socialização com outros sujeitos com quem mantinham afinidades e comungavam aspirações.

Também compreende que a valorização deve se concretizar mediante uma remuneração condizente com suas atribuições, cumulada com uma cordialidade no tratamento e reconhecimento pela qualidade do trabalho que realizam.

Fazendo alusão às questões financeiras e à busca de equilíbrio na relação entre trabalho/contribuição e salário/retribuição (DUBAR, 2005), alguns diretores concordam que a remuneração de seu cargo deveria ser melhorada, como é o caso da diretora B, que relembra a época em que o primeiro Estatuto foi aprovado:

Eu estava presente na discussão do Estatuto. O Estatuto mudou muita coisa, trouxe benefícios. Mas com relação à classe exclusivamente de diretores não houve quase nada. Abrangeu todos, né? Deviam ter olhado com mais carinho só para os diretores. Sabe, acho que pensavam assim: eles já ganham bem, representam a gente, fica chato dar alguma vantagem a mais (diretora B, ap).

A entrevistada afirma que acompanhou as discussões que antecederam a aprovação desse documento, entendendo que para o cargo de diretor não houve benefícios específicos, pois as prerrogativas conquistadas favoreceram a carreira do magistério como um todo, sem levar em conta as particularidades típicas da gestão escolar.

As diretoras E e J compactuam com esse pensamento, ao comentarem sobre os professores que trabalham dois períodos e que recebem uma remuneração próxima daquela concedida ao diretor:

Não, a remuneração não era condizente. O que eu já falei: o professor que dava aula dois períodos ganhava quase igual. Mas a responsabilidade era diferente. O professor acaba seu trabalho, vai embora. O diretor está lá, se o aluno ficou, se pega fogo na escola, se roubam a escola, ligam de madrugada, você tinha que ir lá. Por isso ele deveria receber pelas responsabilidades que colocam em suas costas (diretora E, ap).

Os diretores não eram valorizados. Porque se uma professora dobrasse o período ela ganharia mais que você. Nós não éramos enquadrados em nenhuma tabela diferente. Eu acho que com relação ao diretor nós, pela

responsabilidade que tínhamos, deveríamos ter alguma vantagem a mais, colocada na política de valorização do magistério, sim. Era uma coisa assim: só o status (diretora J, ap).

Não se percebe nessas comparações uma intenção de depreciar o trabalho docente, mas sim de salientar a complexidade dos encargos do diretor, que arca com um conjunto de atribuições diferenciadas, as quais extrapolam o horário normal de trabalho.

Esses posicionamentos foram externados por diretoras antigas, aprovadas no primeiro concurso realizado em 1987, referindo-se a uma época em que a Rede Municipal de Ensino estava se consolidando. Entretanto, tal realidade não se alterou com o tempo, assim permanecendo após a aprovação do segundo Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, ambos do ano de 2007:

O estatuto do magistério aqui em Rio Claro, novamente criticando, mas não desconsiderando, pelo amor de Deus, sei do contexto, da luta, mas, ele é muito bem pensado para o professor, mas para o diretor não. O diretor entrou ali também porque ele está dentro da educação, mas ele não foi pensado para o diretor, ele foi pensado para a valorização do professor. Eu penso que o salário do diretor tem que ser atrativo. Você não vai pegar uma bucha para resolver, um trabalho de uma escola enorme se você não tiver um diferencial. O que que eu ganho com isso, se eu tiver essa responsabilidade de lidar com uma escola inteira em vez de lidar com uma sala de aula? (diretora H, ee).

Eu acho que o diretor ficou prejudicado nesse plano de carreira do magistério. Valorizou-se muito mais o professor coordenador, o vice-diretor, mas esqueceram-se completamente do diretor, esqueceu-se da gestão para valorizar outros, não que eles não mereçam a valorização, mas eu acho que o diretor é o que teria que ter a valorização maior, porque na hora que tem que responder alguma coisa, quem tem que responder é o diretor (diretora D, ap).

Eu acho que não está muito condizente a remuneração, não. Porque a nossa responsabilidade é bastante, se houve um acidente na escola, é o diretor que tem que estar correndo com essa criança, é muita atribuição para pouca valorização, então eu acho que não está de acordo, a gente poderia estar mais valorizado nisso (diretora C, ee).

Infelizmente, o salário do diretor é ridículo com a atribuição que ele tem, ele é ridículo! Além do que, você está disponível para a escola o tempo todo. Se alguma coisa acontecer no fim de semana, o telefone que vai tocar é o meu, se acontecer alguma coisa no meio da noite, sou eu que vou, se eu tiver que ficar mais tempo na escola, eu vou ficar, nunca vou deixar. É que nem o capitão, ele não vai deixar o barco enquanto tiver uma pessoa dentro, então o salário do diretor, em vista das suas atribuições, ele é ridículo, não tem nem o que dizer (diretora M, ee).

Nesses relatos, as entrevistadas reconhecem o esforço dos que se empenharam para a elaboração do Estatuto. Contudo, é enfatizado que algumas mudanças precisam ser realizadas, pois não consideram que houve um olhar atento para a classe dos diretores, havendo um consenso de que o Estatuto e o Plano de

Cargos preteriu essa categoria, privilegiando os demais profissionais do magistério, ocupantes de outros cargos ou de funções comissionadas.

Infere-se que esse sentimento decorre do descompasso observado no binômio contribuição/retribuição (DUBAR, 2005), tendo sido enumeradas algumas situações que realçam a dimensão de suas atribuições, a fim de justificar a pretensão de receberem um tratamento próprio, dadas as especificidades de sua função.

A defesa de uma melhoria salarial para os gestores escolares municipais é retomada nas comparações feitas entre o salário que recebem e a remuneração dos demais profissionais de ensino vinculados ao município:

Acho que o plano de salários de Rio Claro é muito bom, mas o diretor poderia ter um diferencial, algo a mais pela responsabilidade que essa função carrega, e como eu disse, isso pode ser discutido, depende da união da classe. Por exemplo, quem dá aula em dois períodos pode passar o salário de um diretor que tem sob sua responsabilidade a escola toda e não somente os alunos dentro da classe (diretora K, ee).

Tem PEB 2 que ganha mais que diretor de escola. Pelo nível de responsabilidade, eu acho que o diretor está muito desvalorizado, chega até a serem feitas assim certas piadas com ele: oh, eu ganho mais que você! E a gente não tem todas as regalias que o professor tem, de ficar no recesso em julho, no recesso de final de ano, enquanto a gente tem que ficar na escola. Então eu acho que a função, o cargo de diretor, ficou comprometido (diretora C, ee).

A nossa remuneração não é condizente com as responsabilidades. Deveríamos ganhar mais, pela responsabilidade do cargo. Hoje em dia poucos têm interesse na profissão, pois um coordenador ou vice, com a incorporação da gratificação, podem ultrapassar o salário (diretora P, ee).

É razoável supor que essa desproporção salarial faça com que o cargo de direção perca a sua atratividade e que os possíveis pretendentes continuem na docência ou concentrem esforços em outro sentido, preferindo postular uma designação para o exercício de uma das funções de confiança existentes, que lhes garantirá remuneração análoga, sem a necessidade de aprovação em concurso público e sem a obrigação de assumir responsabilidades maiores.

Algumas situações insólitas foram expostas por diretoras que antes possuíam dois cargos de docente ou que exerciam a função de professor coordenador, relatando que ao ingressar no cargo de diretor, ao invés de auferirem um acréscimo remuneratório, foram contemplados com uma redução salarial:

Financeiramente, quando eu fui para a direção, meu salário caiu, quer dizer, não foi uma questão financeira que determinou isso, porque as pessoas têm essa ideia e na verdade, eu, com dois cargos de professora, o meu salário

seria maior do que o meu salário de ingressante como diretora (diretora M, ee).

Quando eu saí da coordenação, eu perdi salário para ir para a direção. Meu salário baixou quando eu fui para a direção. Eu perdi salário. Vamos pensar assim, financeiramente o trabalho do diretor não é atrativo e a valorização passa por isso também. A valorização passa por isso. E tem os outros que pelos dois períodos ganham mais que a gente e eu digo, a responsabilidade nossa eles não tem. Não tem (diretora H, ee).

Esses casos concretos demonstram que na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, há uma distorção na escala de vencimentos estabelecida pelo Plano de Cargos e Salários vigente, em prejuízo ao diretor de escola, acarretando, como já dito, um descompasso entre os conceitos de trabalho/contribuição e salário/retribuição (DUBAR, 2005), em face de ser oferecida uma remuneração em desconformidade com a complexidade de suas atribuições.

Vários entrevistados fazem menção a uma disposição específica consignada no Plano de Carreira, cujo teor se mostra desfavorável aos ocupantes do cargo de direção escolar:

Só o diretor não tem esses 10% da pedagogia...todos têm. Quem dá aulas em dois períodos ganha igual. E eu estou falando da responsabilidade desse cargo (diretora M, ee).

O diretor não tem uma atenção, quem tem é aqueles que querem entrar nas funções, como o supervisor, o coordenador, o vice que for para a direção substituindo um supervisor, etc. Para o diretor efetivo tem pouca coisa, ele progride, mas pelos méritos, faz curso, mestrado, doutorado, e não tem mais nada além do que todos os demais têm, e muito! Além dos 10% da pedagogia (diretora H, ee).

Ela (a legislação) podia mudar. Esse “exceto ao diretor” que está nesse item do Estatuto sobre a Pedagogia podia sair, podia..., e esses 10% daí eu acho que se tornaria viável (diretora F, ee).

Nosso Plano de Carreira é muito bom. Como professora usufruiria mais. Acho que ele coloca o diretor à parte em algumas coisas. Temos professores e coordenadores que ganham mais do que a gente, mas veja a responsabilidade de um e a responsabilidade de outro cargo. Não menosprezando, mas acho que poderíamos ter mais vantagens, por justiça. Somos os únicos que não temos os 10% da Pedagogia (diretora P, ee).

As manifestações supracitadas se referem ao que consta nos artigos 18 e 25 da Lei Municipal nº 3.777, de 15 de outubro de 2007:

Art. 18. A Progressão Vertical consiste na passagem do Profissional do Magistério para Nível superior, conforme titulação apresentada, mantido o Grau, nos seguintes termos:

I - Diploma de Nível Superior em Pedagogia: Progressão Vertical de um Nível; [...]

§ 1º O título exigido para fins de ingresso no cargo não pode ser utilizado para fins de Progressão Vertical.

[...]

Art. 25. Os titulares de cargo de docente que forem aprovados em concurso público para o cargo de Diretor, após a data da publicação desta Lei, manterão o Grau e o Nível do cargo anterior, **exceto o Nível referente a Licenciatura em Pedagogia** (RIO CLARO, 2007b, p. 5, grifo nosso).

Portanto, esses dispositivos legais concedem aos graduados em Pedagogia um grau de progressão equivalente a 10% de seu salário, favorecendo todos os profissionais de ensino, exceto os diretores de escola, pois a licenciatura em Pedagogia é um dos requisitos para o preenchimento desse cargo, ao contrário do professorado, que pode ingressar sem essa graduação.

Para estender tal benefício aos diretores, bastaria uma pequena alteração no Estatuto, suprimindo algumas poucas palavras de seu texto. Porém, essa reivindicação demandaria uma habilidade política e uma articulação coletiva semelhante àquela que foi demonstrada pelas diretoras antigas, as andorinhas, por ocasião da mobilização que realizaram em defesa da elaboração e publicação do primeiro Estatuto de 1987, qualidades que aparentemente se perderam com o tempo:

Agora uma coisa eu falo: os diretores unidos como eram, agora não tem mais, a ponto de ir na prefeitura pedir estabilidade, concurso, e não pediram para eles somente, mas para o quadro de educadores, isso é muito marcante, revela a importância daquele momento. Agora pouca coisa se construiu para o diretor, poderia ter conseguido mais. Olha só, já faz anos e parece que para o diretor não se conseguiu nada. Falta união (diretora R, ap).

Naquela época, tínhamos que ser firmes, mostrar o que queríamos, e o Estatuto é prova disso. Penso assim. Sabíamos de tudo, tudo, cada vírgula estávamos lá. Isso, essa união eu acho que não existe mais nas diretoras de hoje. Muitas saem do cargo e esquecem as colegas: problema delas, não sou mais diretora (diretora L, ap).

Nunca conseguiremos ser um milésimo do que as antigas foram, eu peguei um pouco essa parte e elas não tinham medo de reivindicar, falar o que pensavam. Do não, nunca ia passar, mas agora o que nos resta? Aceitar muita coisa, fingir muita coisa porque não existe a união necessária para falar: eu vou lá, quero mudar! (diretora D, ap).

Observando essa reverência à união e à determinação das antigas diretoras, deduz-se que ocorreu uma transformação paulatina no perfil identitário dos membros dessa categoria funcional, tendo sido dissipada a identidade política forjada na luta pela estabilidade no cargo e pelas demais vantagens adquiridas com o primeiro Estatuto, parecendo que a iniciativa e o arrojo de outrora deu lugar a um comportamento retraído e caracterizado pela passividade e alienação:

Apesar desse grupo atual ser mais inteligente, gente com mestrado e tal, falta aquele tcham, aquela vontade, ninguém quer colocar a cara pra bater, infelizmente. São cinquenta e poucos diretores na Rede. Pergunta se todo mundo se conhece! Alguns nem se conhecem! E aí como você vai reivindicar

uma coisa que nem sabe direito o que acontece? Então é difícil, eu acho que vai ser difícil (diretora D, ap).

Várias vezes eu conversei com colegas no sentido de vamos nos juntar, vamos começar essa discussão, porque não dá, é impossível, é absurdo. Mas não é uma discussão que tem ganhado força, eu não sei se a própria correria, se o próprio turbilhão faz a pessoa não ter nem ânimo para olhar outras coisas, sabe, mas eu não sei responder por quê, eu sei que não tem ganhado força, infelizmente. É minha percepção (diretora M, ee).

Essas narrativas evidenciam a prevalência de uma identidade de continuidade (DUBAR, 2005), reprodutora de uma situação já arraigada, tendo como causa a comodidade, o receio de se indispor e dar início a uma discussão mais acirrada. Outra possível motivação seria a falta de tempo, como presumiu a diretora M, em virtude do acúmulo de afazeres.

Nesse último caso, a sobrecarga de trabalho burocrático caracterizaria uma política de identidade regulatória (LIMA, 2009) implantada veladamente, que se presta a estimular uma atitude de descompromisso e um distanciamento entre os atores sociais, esmorecendo o espírito de iniciativa nos sujeitos que compõem o grupo de diretores, dificultando a construção de identidades políticas que despertem um senso de união em torno de objetivos comuns:

Mas eu acho que falta muito diálogo, falta muito assim ajuda entre os pares, entendeu, eu acho que a classe é desunida, entendeu? A classe, às vezes um quer de repente até prejudicar o outro (diretora D, ap).

Sobre os diretores, sinto que podem ser realizadas algumas coisas, e isso vai depender da união da classe, que ainda tem muito o que construir com relação a ser consciente do seu valor (diretora K, ee).

Tem que ser repensado algumas coisas e aí eu acho que nesse ponto os diretores precisam ter mais, como é que eu vou dizer, representatividade, eles precisam participar disso mais ativamente para ter, para sentir que o estatuto também é pensado para eles (diretora H, ee).

Mas uma coisa eu digo: falta consciência...consciência de classe, sabe, união, vontade de ir lá e falar, o não vocês já tem, a gente tinha também...ir lá e pedir, olha, somos efetivos, diretores, responsáveis pelas escolas da Rede, e queremos..., e aí pedir tudo, maior salário, valorização... (diretora L, ap).

Na visão dos entrevistados, a superação dessa realidade passa por uma mobilização coletiva, com a implementação de estratégias que revertam a falta de união, considerada como um dos fatores determinantes na mudança de comportamento ocorrida, a fim de que seja possível retomar os espaços que se perderam. Nesse percurso, algumas diretoras entendem que a conduta das

andorinhas é um exemplo a ser seguido, buscando restabelecer a representatividade que antes possuíam.

A menção ao resgate da identidade anterior confirma a dinâmica a que se submetem as formas identitárias, que na visão de Ciampa (1987), corresponde a um movimento de progressão e regressão, e na perspectiva de Dubar (2005), equivale a uma ação de desestruturação e reestruturação, demandando um posicionamento de ruptura para que a reconstrução identitária possa se concretizar.

3.5.4 Autodefinição do diretor de escola

E fui me identificando como diretor, mudando alguns hábitos, até mesmo postura corporal, voz, olhar, tudo! É muito louco (diretor A, ee).

Como diretor é diferente, a responsabilidade muda, até a postura da gente, sabe, a gente vai ficando mais tensa, mais rígida, uma coisa surreal. (diretora J, ap).

Um dos elementos que interferem na configuração identitária dos diretores de escola é a sua própria concepção sobre os fenômenos que o cercam, confirmando a participação dos valores subjetivos nesse processo, o que torna interessante questioná-los a respeito de como se enxergam e como se definem na condição de membros da equipe de suporte pedagógico das unidades escolares.

O diretor A se vê como alguém que está em processo de aprendizagem, numa jornada em busca de mais conhecimento a respeito dos aspectos que afetam a execução de seu trabalho:

Como eu me descreveria como diretor de escola? Alguém que está aprendendo todo dia. Eu falo que eu estou sempre aprendendo, eu ouço uma opinião de uma, eu ouço a opinião de outra, eu penso, aí eu dou o encaminhamento que eu considero que seria o mais adequado, então eu sou uma pessoa que estou aprendendo todo dia.

Muitas vezes eu acho que eu sou tachado como uma pessoa sem autoridade, porque eu não tomo a decisão na hora. A pessoa chega, fala, aconteceu isso, isso e isso. Eu falo, está bom, eu preciso pensar. A pessoa vira e fala assim, olha lá, não sabe resolver... Não é que a gente não sabe resolver, a gente quer entender as coisas, quer ouvir o que o outro tem para dizer e isso é entendido como falta de autoridade (diretor A, ee).

O declarante se vê como um eterno aprendiz, cauteloso com as decisões que tem de tomar. Em sua opinião, por essa postura equilibrada, sujeita-se a um julgamento depreciativo, imaginando que seus interlocutores o veem como uma pessoa sem autoridade, pois acham que o diretor deve resolver os problemas de

imediatamente, percebendo-se que nesse caso, a identidade para o outro (DUBAR, 2005) é recusada pelo entrevistado.

O fato de se considerar um aprendiz representa uma atitude de não estagnação, consciente de que se submete a uma mudança continuada e que o seu perfil identitário acompanha esse movimento. Um pensamento semelhante foi externado por outros sujeitos de pesquisa:

Eu me descrevo como um eterno aprendiz, pertencente a uma classe que tem muito o que aprender, principalmente a se unir. São poucos os momentos de interação (diretora P, ee).

Eu acho que eu sou uma diretora que ainda está aprendendo a ser diretora, que eu ainda me pego em algumas situações muito insegura, eu acho que é ruim, mas eu acho que é uma coisa que melhora ao longo do tempo. É o que eu falei, hoje eu me sinto uma diretora muito diferente do que eu era quando eu entrei (diretora H, ee).

Em paralelo à ideia de ser uma profissional em construção, mobilizando esforços em prol da aquisição de novos conhecimentos, a diretora H reconhece que também procura compreender qual é o seu papel dentro do sistema de ensino:

Eu acho que o meu maior desafio é me formar como diretora, conseguir entender o meu papel dentro da escola, como que eu realizo esse trabalho, porque que eu realizo, o que que eu estou fazendo ali dentro da escola, qual que é minha função ali: é só mandar as pessoas fazerem as coisas, é só assinar papel, só preenchendo documento? Eu odeio isso, quando eu me vejo ali preenchendo documento. Quando eu estou atrelada àquela papelada que eu tenho que preencher, eu sinto que eu não estou sendo diretora. Eu fico pensando o que que isso ajuda para a criança aprender melhor. Me sinto diretora quando eu estou em reunião com os professores, com os funcionários, que eu estou construindo um trabalho, quando eu estou tentando convencer as pessoas de que aquilo é legal de fazer, quando eu estou com um grupo de professores e a gente tenta pensar uma solução juntos. O diretor não é mero executor. Ele faz parte do processo, ele pensa, age, observa, não se conforma, não concorda, fala, fica quieto (diretora H, ee).

Por essas palavras, a entrevistada demonstra uma objeção contra a identidade vinculada aos aspectos burocráticos, de quem passa a maior parte de seu tempo preenchendo documentos e assinando papéis, confidenciando que se sente diretora em um outro cenário, quando está interagindo com os demais funcionários e participando da construção de estratégias conjuntas que contribuam para o bom andamento das atividades educacionais.

Em idêntico sentido, os diretores A e M também consideram que no atual momento pedagógico, a compreensão de qual é o seu papel dentro da escola constitui o maior desafio que enfrentam:

Eu acho sinceramente que o meu maior desafio ainda é ter bastante claro, dentro da escola que estou, frente a todas as dificuldades que a gente tem, ter bastante claro em que momento pedagógico que nós estamos, para que daí eu consiga atuar melhor, porque não é tão simples você ter claro qual é o caminhar pedagógico de uma escola, não é tão claro assim. Para mim, o maior desafio é esse: mapear, enxergar com clareza qual o meu papel nesse momento (diretora M, ee).

Entender qual é o meu papel na escola. Este é o meu maior desafio, ele não está finalizado, eu todo dia tento entender qual é o meu papel dentro da escola, porque ele não é um papel fixo, ele muda, o meu papel dentro da escola se define pelos contextos diários que se apresentam nela (diretor A, ee).

A afirmação de que esse papel não está finalizado, por se tratar de algo que se submete a constantes ajustes e reformulações, reporta-se indiretamente ao conceito de identidade como um atributo que não se estabiliza, sujeitando-se a movimentos ininterruptos de estruturação e reestruturação (DUBAR, 2005).

Com relação às suas posturas perante sua equipe de trabalho, há diretores que reconhecem que agiam de forma autoritária, enquanto outros julgam que tinham um comportamento democrático, ao passo que um terceiro grupo se coloca numa posição intermediária, entre um e outro perfil:

Eu me via assim, não sei se os outros me viam, mas eu sempre fui uma pessoa “caxias”, eu cumpria tudo, gostava de todas as coisas muito corretas e sofria muito por isso, um pouco autoritária sim. Foi como a coordenadora me colocava: não fala tanto “não”, vamos ouvir o outro lado, então, vamos ouvir o outro lado para ver se vai dar certo e vamos começar a mudança. E eu acabei aceitando, mas no começo tive medo, porque ninguém te ensinou, você foi à luta para aprender o que é ser diretor, né? Você foi aprendendo vendo os modelos anteriores. E os modelos sempre foram muito autoritários, então você vai com o tempo aprendendo a trabalhar (diretora E, ap).

A diretora admite que no início da carreira teve um comportamento que se enquadra como autoritário, dizendo que observava a atitude dos mais experientes e que seguia aqueles padrões, tomando-os como referência e introjetando a forma identitária predominante, até que uma outra possibilidade foi ganhando espaço.

Com base nessa declaração, deduz-se que naquele cenário, a identidade pressuposta ao gestor era de quem deveria ser inflexível e centralizador, características que serviam de exemplo para os novos diretores, consistindo em elementos reprodutores de comportamentos, num movimento marcado pela continuidade (DUBAR, 2005).

A entrevistada menciona que as discussões com a professora coordenadora proporcionaram uma oportunidade para reflexão e posterior ruptura com a conduta

anteriormente internalizada, permitindo que ações mais democráticas se estabelecessem, corroborando a ideia de que as interações sociais influenciam as configurações identitárias.

Com fundamento no que foi relatado pela diretora E, depreende-se que ela adotou maneiras de agir baseadas em modelos pré-estabelecidos, ou seja, nas identidades herdadas da geração que lhe precedeu (DUBAR, 2005), por conta do convívio com os seus pares, repercutindo na formação de sua identidade profissional.

De maneira similar, a diretora F se descreve como alguém que espelhou comportamentos adquiridos pelas observações que fazia em seu tempo de professora, resgatando os aspectos biográficos de sua formação para se lembrar da conduta de sua antiga diretora:

Eu, enquanto professora, eu não gostava de trabalhar sob pressão e a diretora me deixava super à vontade, porque ela confiava no meu trabalho. Então é a maneira também que eu quero ser diretora (diretora F, ee).

Nesse caso, a referência ao conceito de identidades herdadas é no sentido de replicar uma postura entendida como positiva, procurando se tornar uma diretora com os mesmos predicados da gestora que a acolheu quando era professora, demonstrando uma aproximação entre identidade visada e herdada, num movimento de ruptura com a imagem do diretor autoritário e centralizador.

Uma outra referência às identidades herdadas é encontrada no pronunciamento da diretora J, ao relatar eventos ocorridos em seu tempo na ativa:

Hoje eu me envergonho disso que eu fiz. Um menino queria se vestir de menina e eu não deixei, porque pra mim até 5 anos, menino é menino e menina é menina. E depois que se dane, mas eu tinha muito disso. Hoje, eu acho que se a menina quiser jogar futebol, se o menino quiser se vestir de bailarina..., mas hoje eu sou uma outra pessoa, hoje eu não seria mais tanto..., eu fui uma pessoa muito... eu era como eu fui educada. E as mães também cobravam: o que você faz que não toma providências? A minha amiga, que tinha no EJA um cara que era bicha e tinha nome de Rosimeire, vamos supor, e ele se chamava Luís Claudio, quando foi na formatura, ela quis chamá-lo de Luís Claudio e não deixaram. E ela não se conformava (diretora J, ap).

Segundo a diretora, as ações discriminatórias contemplavam desde insinuações veladas até reclamações explícitas de membros da comunidade reivindicando providências. A declarante se diz arrependida, mencionando que as questões de gênero não eram discutidas a fundo em sua época, fato que não permitia

uma reflexão aprofundada sobre o tema, por parte dos gestores, professores, pais e alunos.

A menção às identidades herdadas se manifesta especificamente na alegação de que agia da maneira como fora educada, assimilando um jeito de ser caracterizado por um grau de intolerância, considerada normal e bem aceita em seu tempo de diretora, sendo mais uma evidência do peso das convenções sociais nas identidades individuais.

A diretora J também se pronunciou a respeito de ser ou não autoritária:

A bem da verdade, me comparando, eu acho que eu fui menos tirana. Teve gente mais que eu...eu fui normal... Eu me considerava uma democrata. Eu ouvia, era aberta a minha sala, eu estava à disposição, as reclamações, as sugestões... Se elas não gostassem de alguma coisa também podiam falar, eu concordava ou não concordava.

Às vezes quando “batiam de frente” eu falava: ó, então o dia que você for, você vê, você presta concurso, o dia que você for ser diretora você faz do seu jeito... mas aqui eu que sou, então é desse jeito, você querendo ou não. Porque tinha umas que você tinha que “pôr na linha” (diretora J, ap).

Apesar de se julgar menos tirana do que outras colegas e dizer que tinha uma atitude receptiva e aberta ao diálogo, o seu discurso faz menção a um modo de atuação que se afasta do melhor conceito de democracia, visto que ao se confrontar com uma opinião contrária que lhe desagradava, deixava claro que era a detentora do poder, sugerindo que a outra pessoa fizesse concurso, virasse diretora e aplicasse suas ideias na unidade escolar em que assumisse a direção.

Uma outra manifestação em que também é vislumbrado um contrassenso entre o discurso e a ação foi externada pela diretora N, sendo interessante transcrevê-la em razão da originalidade dos argumentos utilizados para justificar que o seu perfil era de alguém compreensivo e tolerante:

Eu acho que eu fui uma diretora responsável, compreensiva. Eu sempre dizia nas reuniões: gente, vocês podem achar que eu sou exigente, eu provo pra vocês que eu não sou, porque eu não exijo que cego leia sem ser em braile e eu não exijo que paraplégico corra, sem ter o seu... Eu não estava lidando com criança, não é? (diretora N, ap).

Procedendo a uma autoavaliação de sua conduta profissional, a diretora L chegou à conclusão de que o resultado do seu trabalho foi positivo, sentindo-se qualificada para a função, acrescentando que enxergava traços democráticos em suas ações, já que acolhia a participação coletiva nas decisões, porém, com algumas ressalvas:

Eu acho, sei lá, eu achei que eu fui ótima como diretora. Democrática? não totalmente, acho. Acho que não totalmente. Eu não sei se talvez eu não tenha muito claro comigo o que seja democrático, sabe? Eu, assim, eu ouvia, mas se eu achava que não era por aí, então, gente, isso não dá certo, porque a gente fez uma vez e não deu certo, vai acontecer isso e isso. Então, não sei, eu tô próxima, mas não 100% (diretora L, ap).

Prosseguindo com suas considerações, relatou que empreendeu mudanças de comportamento, tornando-se menos autoritária por conta do momento de transição política vivenciado no período em que estava na ativa:

Eu acho que no decorrer da minha profissão eu mudei muita coisa, sim. Eu acho que eu era mais autoritária, me tornei mais democrática. Mas isso não significa que eu tenha sido 100%.

Na época que eu exerci a direção, anos 80, estávamos saindo de uma fase mais dura e o diretor era mais burocrático. Depois, com a discussão da gestão democrática melhorou.

Porque depois que começou, né, a questão dos conselhos. Com a introdução dos conselhos é que a gente foi percebendo mais a necessidade, a importância, e mudando um pouco mais, então não era só você que decidia, era o conselho. Foi muito bom, pois a responsabilidade foi um pouco tirada das costas. Teve diretor que resistiu, mas eu, falando por mim, gostei muito (diretora L, ap).

A entrevistada coloca a formação dos conselhos escolares como um fator relevante na revisão de seus conceitos e na reconfiguração de sua identidade, pois notou que não estaria mais sozinha. Comentou que, apesar da resistência de algumas colegas em compartilhar a tomada de decisões, para ela, as inovações foram positivas, indicando que houve o rompimento de uma visão centralizadora, que abriu espaço para uma atuação mais democrática, condizente com o novo cenário educacional que se delineava.

A Diretora R tem uma compreensão semelhante sobre o assunto, externando um pensamento que se reporta a ideias e atitudes em sintonia com o conceito de gestão democrática:

Eu ouvia muito, e conversava muito. Gostava das coisas certas. Procurava ajudar e saber de tudo, para poder ajudar mesmo. Ser bem acessível, democrática. Mas essa coisa de democracia, eu acho que a gente era, sim. Porque eu procurava administrar sabendo como tudo andava na escola, a parte de documentação, de frequência, de coisas pedagógicas, tudo. Também estimulava o diálogo porque eu sempre estava pronta a receber quem fosse na minha sala para conversar. Eu sempre gostei de ser bem transparente (diretora R).

Levando em conta o conteúdo dessas narrativas, constata-se que as autodefinições apresentadas recorrem a perspectivas diversificadas sobre o que significa ser diretor de escola, havendo aqueles que se consideram em processo de

aprendizagem, buscando novos conhecimentos, enquanto outros tentam entender o seu papel no sistema de ensino e particularmente dentro da unidade escolar.

Alguns se reconhecem como autoritários, justificando essa atitude pela influência do contexto político, ao passo que outros recusam tal qualificação, mas as entrelinhas de seus discursos indicam outra verdade, sinalizando um distanciamento entre a sua identidade virtual e a sua identidade real (GOFFMAN, 2008), entre aquilo que dizem e aquilo que de fato praticavam, observando-se que a própria percepção da realidade também tem seu viés subjetivo, diferenciando-se de pessoa para pessoa, pelo qual ações semelhantes são interpretadas distintamente.

Considera-se pertinente finalizar esse assunto com a reflexão elaborada pela diretora P, que se utilizou de uma analogia interessante para tentar explicar como se vê na condição de gestora escolar e como idealiza a sua profissão:

Sinto que sou a motorista de um ônibus, segura de si, pois sei todos os atalhos da estrada, na expectativa de, sabe, proporcionar a todos os tripulantes uma linda viagem, mas que de repente esbarra em um guarda. Ele diz: pare! Documentos! Você não sabe que não é para ousar assim? Andar onde bem entende? Pedir conselhos para quem não sabe dirigir? Aí eu convenço o guarda que a viagem será tranquila e depois de alguns quilômetros me aparece alguns buracos. Eu desvio de alguns, mas outros aparecem de repente. Eu fico então bem chateada, mas aprendo com a surpresa. Depois de alguns outros bons quilômetros de calma, o pneu fura. Ligo para o mecânico e ele diz que não possui o estepe, sabe, precisa fazer licitação para comprar. E eu então, até a próxima parada, empurro o ônibus. Aí você vê, né, eu posso tanto pedir a ajuda dos tripulantes como posso empurrar sozinha. Mas existe uma lei que fala que quem tem que fazer isso sou eu e uma Secretaria que coloca na cabeça a minha responsabilidade, caso eu deixe outro empurrar e ele se machuque. Se é só minha, sinto que devo então fazer direitinho, vai sair bonito, mas do meu jeito, não do jeito de todos. Sozinha, eu aceito, empurro e peço a Deus força para continuar, pelos tripulantes. Quem sabe encontro outros motoristas...Viajei, né? (diretora P, ee).

A entrevistada recorre a uma linguagem alegórica para se definir e descrever os aspectos que envolvem a gestão de uma unidade escolar. Nessa metáfora, são retratadas as adversidades enfrentadas pelo diretor e a maneira como tenta resolvê-las, fazendo referência à identidade para os outros e de como internaliza o que lhe é pressuposto, mediante um movimento narrativo apoiado numa perspectiva subjetiva para detalhar como compreende a sua jornada na profissão, tendo como resultado uma explanação criativa e elucidativa.

3.5.5 A dinâmica das identidades na visão dos diretores escolares

Aprendi a não ser como algumas diretoras que conheci, mas aprendi também a ser como outras, a fazer como elas, muitas democráticas sem saber que eram, no agir, no tratar algumas situações. E outras, autoritárias sem perceber, devido à posição (diretora P, ee).

Dubar (2005) assevera que as identidades estão em movimento, entendimento compartilhado por Ciampa (1989), que também as considera como um processo contínuo de metamorfose, pela qual os indivíduos estão em constante transformação.

Esse dinamismo identitário não passa despercebido aos olhos dos sujeitos de pesquisa, os quais revelaram que se submetem a reiteradas mudanças de comportamento, havendo relatos afirmando que chegam até a experimentar alterações fisiológicas, motivadas por uma espécie de somatização das características psíquicas e sociais intrínsecas ao cargo de gestor escolar:

Como assistente eu aprendi muito, mas como diretor é diferente, a responsabilidade muda, até a postura da gente, sabe, a gente vai ficando mais tensa, mais rígida, uma coisa surreal (diretora J, ap).

Com o passar do tempo, a gente vai se acomodando com os contextos, a gente vai entendendo melhor, a gente vai se adequando melhor, vai encontrando outros caminhos para resolver as coisas. E fui me identificando como diretor, mudando alguns hábitos, até mesmo postura corporal, voz, olhar, tudo... É muito louco! (diretor A, ee).

Essas pessoas descrevem uma transmutação de suas identidades quando deixaram os postos que antes ocupavam para assumir a direção escolar, em um episódio de desconstrução e reconstrução identitária.

Ambos notaram a ocorrência de uma alteração que afetou os seus semblantes, repercutindo em suas fisionomias, sendo plausível cogitar que essa transformação é decorrente da necessidade de se adequarem a um cenário diferente, incorporando uma outra personagem (CIAMPA, 1987) condizente com as demandas da nova posição que passaram a ocupar.

Em outras declarações, é identificado o reconhecimento da importância das relações e da construção de identidades pela socialização, destacando-se o contexto social como elemento influenciador dessas variações:

Eu me construo e reconstruo todo tempo, de autoritário eu passo para bonzinho, de seguro passo a inseguro. E para cada circunstância, um modo de agir. Quantas vezes tive que retroceder, voltar a ter algum comportamento de antes! E a gente se pergunta: como assim? Mas esse momento pede isso,

não tem escapatória. Por isso somos modificados constantemente (diretor A, ee).

Você está sempre se reciclando, porque surgem situações, porque com uma pessoa você resolveu de uma forma e com a outra você já tem que..., porque tem aquelas personalidades diferentes, tem professor que você fala assim de um jeito mais seco, mais crítico, que acata e tem professora que você tem que fazer todo aquele rodeio, porque a pessoa fica depressiva, aí a rentabilidade do trabalho dela decai, então você tem que saber lidar. Há pessoas e há pessoas, e há maneiras que você... (diretora D, ap).

Mudei muito. Ao longo dos anos você vai aprendendo, aí você tem que repensar e deixar o novo entrar, porque não para, né? É uma vida (diretora E, ap).

Mas eu ainda vejo assim: eu sou uma diretora agora, cinco anos depois que eu entrei na escola, muito diferente da diretora que eu era quando entrei, em muitas coisas, e também acho que vou ser uma diretora muito diferente daqui a cinco anos (diretora H, ee).

A percepção desses diretores ratifica as afirmações de Dubar (2005) sobre determinadas características das identidades, cuja configuração nunca é finalizada, sempre se apresentando inacabadas e em processo de construção, sujeitando-se a mudanças decorrentes das necessidades que surgem ao longo da trajetória profissional e pessoal, e exigindo que sejam assumidas diferentes personagens (CIAMPA, 1987), adaptando-se às circunstâncias cotidianas que se renovam incessantemente.

Quando a diretora E confirma que foi mudando ao longo dos anos e que é necessário deixar o novo entrar, não oferecendo resistência às inovações, ela se reporta ao movimento de emancipação tendente a suplantar a mesmice e a neutralizar a não transformação (CIAMPA, 1987), referindo-se também à superação da situação de continuidade, abrindo espaço para que sobressaia uma identidade de ruptura (DUBAR, 2005).

A possibilidade de optar entre os perfis identitários de continuidade ou de ruptura é citada pela diretora D, quando analisa a mobilidade desses fenômenos e o que interfere na escolha de um ou outro caminho:

A gente muda, eles mudam também, a administração muda, parece que cai tudo na escola, todos mudam. O que temos que fazer é ver aonde o barco vai, ou remar contra a maré. Isso vai depender do nosso estado de espírito. Martelar ferro frio, às vezes, não dá (diretora D, ap).

As mudanças na identidade dos sujeitos não acontecem de forma súbita, ocorrendo gradualmente e obedecendo a um ritmo cadenciado, como exemplifica a diretora N:

Aos pouquinhos, eu fui me tornando diretora. Eu acho que de uma certa forma a gente já nasce com algumas determinações. Eu gostava de estar entre as pessoas e administrar para mim era interessante também, porque é diferente de você dar aulas (diretora N, ap).

Ao mencionar que aos poucos foi se tornando diretora, a entrevistada faz alusão à construção progressiva da identidade profissional em um outro cargo, ratificando a opinião de Nóvoa, de que essa construção é um processo que necessita de um tempo próprio, “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Os rearranjos identitários também aparecem no discurso da diretora C, quando afirma que em seu percurso profissional teve de modificar suas atitudes iniciais:

Eu entrei mais assim sendo autoritária, eu acho que entrei impondo algumas coisas, e vi que isso não dava em nada, teria que mudar o meu jeito de ser, nesse ano que eu estive na creche, porque ali tudo era novo para mim, a direção, a escola, porque eu nunca tinha trabalhado com creche, então tentei e vi que não caminhava muito dessa forma, você tem que estar puxando, arrebanhando o povo para você (diretora C, ee).

A declarante mudou sua maneira de agir e de se inter-relacionar, admitindo que o novo contexto demandava um estilo de atuação distinto daquele que inicialmente se propôs a praticar, compelindo-a a ser mais flexível, significando dizer que adotou uma outra personagem, submetendo-se àquilo que Ciampa (2006) denomina de metamorfose.

Dessa forma, o novo ambiente social foi um fator determinante à reacomodação de sua identidade, fato que remete à teoria de Ball (1989) sobre os estilos de liderança, pela qual as micropolíticas da escola condicionam as possibilidades de atuação do gestor, que deve escolher a melhor forma de se relacionar com o grupo, adotando uma postura que leve em conta as limitações específicas do contexto que se apresenta.

A aludida readequação comportamental foi observada em outras narrativas, demonstrando que tal característica não é exclusiva de um único sujeito de pesquisa, abrangendo praticamente todo o grupo de entrevistados:

Cada vez muda algo, muda sim. E a gente tem que se adaptar, agir de acordo com isso. Numa semana ser a brava, em outra ser mais flexível, isso a gente faz sim, muda de cara, sabe? E eles também, eles olham para a gente e veem: hoje ela está calma, aí conversam de um jeito, outras vezes: olha, hoje ela está firme, não vamos conseguir convencê-la. E assim vai, a gente se adaptando e eles também (diretora F, ee).

Sim, mudei muito! Mas retrocedi também, é um vai-e-volta. É difícil você ser totalmente democrático, eu acho que a gente não alcançou totalmente isso não, ainda mais na nossa época, que as discussões sobre a gestão democrática ainda estavam no início. Tinha hora que eu era autoritária, hora que eu era mais boazinha, já fui a tonta e a chata, a justa e aquela que impõe a opinião (diretora G, ap).

Mudo toda hora, de acordo com a situação, de acordo com o que os outros vão exigindo de mim. Às vezes até acato aquilo que não é muito certo, é diferente, é equivocado, em conta da minha saúde mental (risos). São as agruras da profissão. Eu acho que às vezes eu oscilo de boba para brava. Vamos mostrando o que somos de acordo com as situações, isso é muito estressante, mas acredito que é muito comum com todos os diretores. Temos medo de ser julgados a todo momento, então desenvolvemos personalidades, modos de enfrentar as situações (diretora K, ee).

Quando a diretora K diz que às vezes acata aquilo que não considera certo, há uma prevalência da identidade para os outros em prejuízo da identidade para si, resignando-se com o que lhe é imposto, no intuito de não se indispor e preservar o bem-estar emocional.

Em certos momentos, essa acomodação também estava presente na forma com que a diretora N reagia, recorrendo a personagens variados para bem representar o seu papel diante dos anseios de cada interlocutor e dos temas que eram discutidos:

Nem tudo é daquele jeito que você quer, não. Tive que modificar algumas coisas: para cada pai, um modo de tratar, para cada assunto, um jeito de lidar. Eu ia me adequando às circunstâncias daquele dia, sabe, às vezes deixando pra lá, às vezes entrando fundo na situação. Somos mutantes, a toda hora vamos mudando (diretora N, ap).

Ao dizer que ocasionalmente entrava “fundo na situação”, a diretora N revela que nem sempre a sua reação era de condescendência, inferindo-se que havia momentos em que se insurgia contra algumas determinações, num movimento de recusa ao que lhe era pressuposto. Em circunstâncias parecidas, a diretora J adotava a passividade como forma de resistência contra o que imaginava ser inapropriado:

Às vezes o silêncio é resposta. Eu aprendi muito. A ficar quieta, deixar pra lá. Sei que pode soar errado, mas às vezes a pressão é tanta, sabe, a saúde da gente não aguenta. Isso era falta de conhecer a escola, ir na escola. Ninguém ia. Ah, o diretor se vira, ele faz, então deve estar tudo bem. Só a gente sabia. Então ficava quieta, às vezes nem fazia, fingia que fazia, porque não achava que aquilo servia para a escola (diretora J, ap).

Para a entrevistada, o maior desafio foi exercer um autocontrole, permanecendo em silêncio perante encaminhamentos entendidos como equivocados. Na verdade, essa passividade aparente funcionava como um verniz para ocultar uma identidade genuinamente de ruptura, revelada ao confidenciar que nem sempre

cumpria o que era ordenado, por considerar que certas medidas não eram adequadas à realidade da sua unidade escolar.

Todos os sujeitos de pesquisa relataram que oscilam entre diferentes comportamentos, alternando o seu modo de ser constantemente, de acordo com a situação e segundo as expectativas de terceiros em relação às suas ações, atestando que a identidade vai sendo construída e reconstruída em face das experiências interativas, motivando a incorporação de personagens por conta das necessidades de cada conjuntura.

Assim, a formação identitária é permeada por idas e vindas, sem fidelidade a modelos fixos e imutáveis, expressando um dinamismo inerente ao seu caráter de não linearidade, que nesse caso parece trafegar de uma conduta centralizadora para uma atuação mais aberta à participação coletiva, que abandona a tendência autoritária e se aproxima das concepções vinculadas à gestão democrática do ensino, num percurso sem prazo para findar-se:

O que eu posso dizer é que a profissão de diretor está caminhando..., cada período da história pede uma reflexão, uma mudança ou mesmo uma não-mudança (risos) (diretora M, ee).

Esse trajeto é acompanhado por um processo permanente de aquisição e aplicação dos novos conhecimentos, como expõe a diretora P:

Minha carreira foi um aprendizado. De professora a diretora fui modificando muita coisa em mim, entendendo o porquê de algumas coisas que observava na escola, até as atitudes de diretoras que tive na infância. Aprendi a não ser como algumas diretoras que conheci, mas aprendi também a ser como outras, a fazer como elas, muitas democráticas sem saber que eram, no agir, no tratar algumas situações. E outras, autoritárias sem perceber, devido à posição (diretora P, ee).

A entrevistada explica que concebeu um padrão de atuação baseado na observação das diretoras com quem trabalhou em seu tempo de professora e aluna, procurando reconhecer defeitos e virtudes para assimilar os valores que considerava positivos, o que mostra a influência das referências externas na constituição da sua identidade.

Entre os muitos exemplos colhidos nos depoimentos abordando a dinâmica das identidades, alguns discursos se destacam, como é o caso da manifestação da diretora L sobre esse assunto, em que é enfatizada a interferência do contexto nesse processo:

A identidade dos diretores teve voltas e reviravoltas, foi construída no cenário político e pela influência do meio, da escola e da Secretaria. Dentro daquela época, fizemos o que era possível. Eu falo nós porque eu participei de um grupo unido, que lutou pelos direitos. Agora eu pergunto: quem agora luta? (diretora L, ap).

A importância de rememorar aqueles primeiros passos também é realçada pela diretora E, ao salientar que essa recordação é necessária para compreender o modo como foi se estabelecendo a Rede Municipal de Ensino de Rio Claro:

Não se pode pensar em nenhuma estrutura se não se pensar no alicerce. E nós, mesmo com os erros, construímos a Rede Municipal. No início era muito difícil. Pra se falar da Rede, deve se falar de como começou, da história, como isso ajudou o diretor hoje (diretora E, ap).

A diretora L ressalta a pertinência de registrar e preservar a história da educação no município, a fim de permitir que as novas gerações tenham noção de como foram realizadas as primeiras mobilizações em prol do quadro do magistério, para que os equívocos do passado não sejam repetidos e os acertos sirvam de exemplo para as ações futuras:

Eu mando um recado pra todos os diretores: que eles assim, de alguma forma, contem a história, e muito parabéns a você que vai escrever isso. Que conte essa história para os mais jovens, que eles não sabem o sacrifício, as dificuldades, que foi essa construção. Eu acho importante a pessoa que está jovem hoje saber se ela tem direitos, foi porque alguém sofreu e alguém fez isso. E que compete a elas agora, com certeza, avançar. Arrumar o que está errado. As Andorinhas foram lá, deram a cara para bater. Teve estudos com os professores, mas a classe que deu a cara pra bater foi a de diretor, as andorinhas. Fizemos verão e hoje todos colhem os frutos (diretora L, ap).

A entrevistada não esconde o sentimento de satisfação por ter participado ativamente de um grupo que possuía uma identidade política marcante, a qual permitiu que os objetivos da classe fossem alcançados, trilhando um caminho permeado por dificuldades das mais diferentes espécies, como relembra a diretora E:

Quando eu comecei a dar aula, eu tinha que levar as coisas que a escola não tinha, a gente fazia os trabalhos, os joguinhos, os dominós. Era feito tudo pelo professor, porque não tinha. A gente aprendia nos cursos que fazia e esses cursos a gente pagava nas férias. Isso tinha custo e o salário era baixo. Assim foi crescendo e sendo criada a Rede Municipal. Houve muita modificação realmente, muita coisa mudou, mas a gente não pode desconsiderar nunca o que veio antes (diretora E, ap).

Esse nível de dedicação é compatível com um tipo identitário que na classificação proposta por Dubar (2005) se enquadra como de responsável em promoção interna, por conta do engajamento pessoal em favor do êxito da instituição à qual se vincula. Em contrapartida, o indivíduo reivindica uma retribuição equivalente,

que nesse caso, em certa medida, foi atendida por intermédio das vantagens e benefícios consignados nos estatutos e no Plano de Carreira aprovados.

Tal devoção ao trabalho acarreta uma sensação de pertencimento, fazendo com que os vínculos profissionais se combinem com os laços afetivos, de tal forma que as ações sejam movidas por uma dose de emoção e não somente pela racionalidade, criando expectativas positivas que nem sempre se confirmam, podendo trazer decepções, a exemplo do que ocorreu com a diretora E:

E uma coisa que me chateou muito, não só eu, mas as minha colegas de trabalho: eu fiquei 25 anos dentro da educação e minha aposentadoria saiu dia 30 de novembro, não vou esquecer nunca, foi dia do meu aniversário. E a formatura dos alunos ia ser dia 6 de dezembro... Eu pedi para acompanhar, eu que tinha ajudado a ensaiar tudo, montado as coreografias das apresentações. Não deixaram... Todos os diretores tiveram que sair no dia que saiu a aposentadoria, não deixaram ficar nem um dia. Era como se tirassem minha..., minha identidade mesmo, era eu ali, mas não era mais, eu não era mais parte da escola, tinha saído. Eu era um número. Eu fui, assisti tudo, né, mas nessa hora nós sentimos que nós somos um número. Porque a gente tinha garra, conseguia tudo com garra, então você se sentia a “mãe da coisa”, né? A “mãe da escola”, a mãezona, e de repente você não era mais nada, você era um número. Isso aconteceu com todas, com todas. Isso me deixou bem magoada. Eu falei: eu não preciso, estava aposentada, acabou, mas deixe eu acompanhar a formatura! Não deixaram... Nunca me esqueço, peguei a minha bolsa e saí... Você vai aprendendo que a escola não é sua, a escola é o todo. No começo eu via bem isso, tinha diretor que se sentia dono da escola e não é bem assim. A escola não é nossa, estamos só de passagem (diretora E, ap).

Em um relato emotivo, a entrevistada comenta que ela e outras diretoras pioneiras tiveram que se aposentar num dado momento, sendo compelida a romper os vínculos com a escola abruptamente, não podendo participar da formatura dos alunos e das festividades do final de ano letivo na condição de diretores de escola, deduzindo-se que nessa ocasião, submeteu-se a uma última crise identitária como profissional do ensino, quando percebeu que o cargo deixou de ser seu, que não era mais diretora, que não fazia parte da escola, sentindo-se destituída de sua identidade, obrigando-se com isso a construir uma nova forma identitária, agora do outro lado dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de entender como foi se constituindo a identidade do diretor de escola no município de Rio Claro e a influência dos elementos sociais e históricos nesse processo, foi executada uma pesquisa diversificada, que incluiu a consulta a obras de autores que abordam a formação identitária, a análise histórica do surgimento desse cargo e de sua evolução, o estudo sobre a criação da Rede Municipal de Ensino, além da realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de diretores municipais, aposentados e em exercício, a fim de examinar a construção das identidades pela perspectiva dos próprios sujeitos.

A articulação desses quesitos possibilitou uma melhor compreensão sobre a dinâmica das configurações e reconfigurações identitárias nos diferentes momentos de suas trajetórias profissionais, indicando as mudanças ocorridas nas concepções sobre o que é ser diretor de escola do município pela visão dos gestores e pelo olhar de terceiros, materializado nos documentos oficiais e no conjunto de símbolos, costumes e lembranças que compõem o imaginário coletivo.

De acordo com os aportes teóricos consultados, pela ótica sociológica, a identidade é produto de contínuas socializações, sendo resultado das interações entre os indivíduos num determinado contexto social, econômico e cultural, proporcionando uma recusa ou uma incorporação dos padrões gerais de conduta, que por sua vez são afetados pelas ações individuais.

De maneira semelhante, pelo prisma da psicologia social, a identidade é compreendida como uma espécie de metamorfose, constantemente renovada pela combinação de fatores inerentes às trajetórias individual e de trabalho, num cenário em que a participação dos outros é decisiva.

Observou-se uma convergência entre as duas referências teóricas utilizadas, especialmente pelo fato de considerarem que a identidade se constrói por intermédio das relações sociais, num processo marcado pela influência recíproca entre indivíduo e coletividade, evidenciando a importância da socialização na trajetória dos sujeitos e a relevância do seu papel como agentes transformadores da sociedade.

As pesquisas a respeito dos elementos históricos que envolveram o surgimento e a evolução do diretor de escola retrocederam ao início do período colonial, quando predominava a educação jesuíta, cujos colégios eram administrados por um reitor,

que desempenhava funções consideradas semelhantes àsquelas dos atuais gestores escolares.

No tempo do Império, a figura do diretor de escola aparece nos colégios particulares, estando ausentes das escolas públicas de primeiras letras, constituídas por classes isoladas, em que as atividades administrativas eram executadas pelos próprios professores. Por outro lado, o ensino secundário ministrado nos liceus passou a ser planejado de maneira diferente, com a previsão de ter um diretor responsável por essas entidades, em razão de se tratar de instituições mais complexas, que necessitavam de alguém capaz de coordenar os recursos materiais e humanos disponíveis para o alcance das suas finalidades.

Essa realidade se manteve até o período da Proclamação da República, quando foram implantados os primeiros grupos escolares no estado de São Paulo, reorganizando os espaços de ensino primário, cuja administração ficou a cargo dos diretores de escola, num momento em que novos papéis foram estabelecidos, mediante uma divisão de tarefas que deu ensejo à construção de um perfil identitário específico desse profissional.

Nas décadas que se seguiram, o ensino paulista foi sendo organizado com base no compartilhamento de responsabilidades entre o estado e os municípios, atuando de forma concorrente, cabendo às autoridades estaduais responder pela fiscalização e orientação pedagógica, enquanto a administração local oferecia um suporte complementar.

Nessa época, em Rio Claro, o cargo de diretor de escola não integrava o quadro de servidores do município, situação que começou a se modificar quando teve início a estruturação de uma rede de ensino própria, com a previsão da criação de parques infantis que seriam dirigidos por professoras designadas por meio de indicações políticas.

Esse critério de seleção denota um cenário marcado pelo paternalismo e pelo clientelismo, fatores que repercutiram na configuração identitária das primeiras diretoras, pois gerava um sentimento de gratidão, de lealdade e também de incerteza, diante da interinidade da função e da possibilidade de serem exoneradas a qualquer tempo, fazendo com que adotassem uma atitude de conformismo, assumindo uma identidade de continuidade, de não emancipação.

Por conta dessa insegurança, o primeiro grupo de diretoras municipais, autointituladas de andorinhas, mobilizou-se para reivindicar direitos, desenvolvendo uma identidade política e uma consciência de classe que se mostraram decisivas na defesa de suas prerrogativas, com uma atuação que redundou na aprovação do Estatuto do Magistério Público Municipal de 1986 e na publicação do edital do primeiro concurso de ingresso realizado no ano de 1987, pelo qual se tornaram efetivas em seus cargos, dando ensejo a uma reconfiguração de suas identidades, em virtude da maior autonomia adquirida, atenuando a passividade que antes era mais marcante.

A esse primeiro certame, seguiram-se outros, tendo em comum a concessão de uma pontuação extra aos que já exerciam a função concorrida e a exigência de um tempo de trabalho na própria Rede Municipal para que o candidato pudesse participar da seleção, de sorte que se tratava de concursos internos, não abertos ao público em geral, revelando a presença de um espírito corporativo nesse processo.

Tais regras foram questionadas por órgãos de controle externo, sendo reformuladas a partir do novo Estatuto aprovado em 2007, fato que influenciou os concursos subsequentes, os quais passaram a ser abertos a profissionais do magistério pertencentes a quaisquer sistemas de ensino e não somente àqueles que já tinham um vínculo profissional com o município.

Com a implantação do concurso, novos perfis identitários foram configurados, visto que a ingerência da classe política no sistema educacional foi mitigada, representando um movimento de ruptura com a situação antes estabelecida, pautada pela gratidão, lealdade e troca de favores, ocorrendo uma mudança na maneira como os diretores passaram a interpretar o seu papel e a entender a sua identidade, num processo de recusa ao modo como eram vistos anteriormente.

Portanto, a forma de provimento do cargo de diretor transitou da indicação política para o concurso interno e depois para o concurso público externo propriamente dito, em consonância com as determinações contidas na Constituição Federal de 1988, a qual também destaca a gestão democrática como um dos princípios que deve reger o ensino público.

O referido princípio constitucional, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, afetou as relações dentro das unidades escolares, passando a ser um tema recorrente nos concursos realizados a partir do ano de 1999,

deduzindo-se que formalmente era esperado do diretor um comportamento condizente com o novo modelo de gestão, afastando o perfil centralizador e autoritário para dar lugar a uma postura mais aberta à participação coletiva, delegando poderes em uma estrutura organizacional horizontalizada, com a pretensão de integrar a escola, a família e a comunidade, significando dizer que ao invés de ser um preposto das instâncias superiores na escola, ele deveria ser um representante da escola perante as instâncias superiores.

Essa circunstância repercutiu na conduta dos diretores de escola e em suas configurações identitárias, confirmando a importância do contexto histórico e social nesse processo, como revelaram as respostas concedidas por ocasião das entrevistas efetuadas, quando se manifestaram a respeito de vários aspectos envolvendo suas atividades profissionais.

Os pronunciamentos referentes ao ingresso no magistério e à opção pela gestão escolar indicaram que uma parcela dos entrevistados não mantinha um vínculo estável e duradouro com as instituições nas quais trabalhavam antes do ingresso na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, possuindo uma forma identitária que Dubar (2005) classifica como autônoma e incerta, a qual se alterou depois de serem admitidos, para uma identidade de responsável em promoção interna, caracterizada pela afinidade com a instituição e pela busca de uma ascensão profissional dentro dela.

Todos consideram a formação continuada como uma oportunidade de aperfeiçoamento de suas práticas, repercutindo positivamente no resultado de seu trabalho. Entretanto, julgam que não existe um processo formativo que atenda às necessidades de atualização profissional, pois a prioridade das instâncias superiores é transmitir orientações técnicas voltadas para a área administrativa, sem grandes preocupações com outros saberes essenciais ao exercício da atividade gestora, voltados aos aspectos pedagógicos e relacionais.

O entendimento de que gerir uma escola é gerir pessoas está presente no discurso da maioria dos entrevistados, reconhecendo que a gestão do cotidiano de uma unidade escolar não deve ser exercida com base na improvisação. Desse modo, a formação se constitui num elemento norteador do trabalho, criando condições para

a construção de identidades orientadas por reflexões a respeito do que é ser gestor e de qual é a sua função social dentro da escola.

Por outro lado, a ausência de um planejamento formativo adequado, aliada à falta de espaço oficiais para troca de experiências, dificultam o desenvolvimento de identidades emancipatórias e estimulam o conformismo e a resignação, reforçando a identidade pressuposta de mero executor, sem oportunidade para opinar e participar das decisões acerca de temas relevantes relacionados ao ensino.

No tocante às relações mantidas com terceiros, as declarações sinalizam que a interação entre diretoras e vice-diretoras sempre foi salutar, enquanto o relacionamento com as professoras coordenadoras evoluiu ao longo do tempo, enfrentando uma resistência inicial na época em que essa função foi criada, até que passou a ser reconhecida como uma figura importante no ambiente escolar, tornando-se mais uma parceira para compartilhar decisões, atenuando os efeitos da excessiva carga de trabalho a que se submetem os gestores e colaborando para uma reconfiguração de suas identidades, já que tiveram de reavaliar a postura mais centralizadora que antes prevalecia.

Com referência à participação da comunidade nos assuntos educacionais, notou-se uma diferença entre o posicionamento dos antigos e dos novos diretores, pois enquanto os primeiros estavam satisfeitos com um comprometimento pouco efetivo e restrito às tarefas executórias, a nova geração demonstrou uma outra compreensão sobre o tema, ponderando que devem ser estudadas ações para que seja superado esse interesse limitado e reconhecendo a necessidade de uma conscientização maior sobre a importância da participação efetiva da comunidade nas questões fundamentais da escola, externando uma autocrítica a respeito do papel que devem desempenhar nesse processo.

Nessa atitude, vislumbra-se um movimento de resistência, que corresponde à expressão de uma identidade de ruptura contra a visão tradicional anteriormente dominante, sendo plausível considerar que tal preocupação pode ser atribuída a um novo contexto social que possibilita e estimula as discussões a respeito das melhores estratégias para a implementação da gestão democrática na área da educação.

No que diz respeito à relação com as instâncias superiores, não foi observada uma diferença significativa entre a visão dos antigos e dos novos diretores. Os relatos

apontam que prevalece um sentimento de insegurança e de falta de empatia, concluindo-se que, na visão dos entrevistados, essa interação não atende aos seus anseios.

Entende-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido e é esperado que este trabalho seja visto como uma oportunidade de reflexão, que abra espaço para a construção de uma cultura de parceria pautada pelo diálogo e pela participação.

As respostas às perguntas relativas às rotinas e às condições de trabalho revelam que os diretores entrevistados reservam grande parte de seu tempo para os encargos administrativos, contrariando a vontade de estarem mais próximos das atividades pedagógicas, evidenciando-se que ainda trazem consigo muitos vestígios da identidade docente anterior.

Os diretores de escola concordam que a sua função sofreu alterações com o passar do tempo, adequando-se às transformações ocorridas na sociedade. Em suas declarações, são feitas referências às mudanças no modo de pensar e de agir, nas expectativas que recaem sobre o seu desempenho e na maneira como veem o seu papel, repercutindo no movimento de construção e reconstrução de suas identidades, apesar de ainda predominar, no imaginário coletivo, a concepção do gestor como um burocrata e um sujeito incumbido de fiscalizar, acompanhar e prestar contas sobre o que ocorre dentro da escola.

No início da Rede Municipal de Ensino, vigorava um regime político de exceção, condizente com uma posição mais firme e autoritária, que foi se tornando anacrônica, passando a ser valorizada uma conduta aberta ao diálogo e à participação coletiva na tomada de decisões, sendo esperado do diretor de escola uma reformulação de seu perfil em face da nova realidade, o que atesta o caráter dinâmico das identidades e a influência dos contextos nesse movimento.

Os entrevistados entendem que os aspectos inerentes à valorização de sua função não se limitam a questões puramente financeiras, abarcando outros elementos que podem proporcionar incentivo e segurança no exercício de seu trabalho, incluindo retaguarda, reconhecimento, aprovação e respeito de terceiros, enaltecendo assim a contribuição do outro na formação da identidade para si, em uma combinação com as suas próprias concepções a respeito de como se enxergam e se definem.

Essas autodefinições recorreram a perspectivas diversificadas sobre o que significa ser diretor de escola, havendo aqueles que se consideram em processo de aprendizagem, buscando novos conhecimentos, enquanto outros tentam entender o seu papel no sistema de ensino, inferindo-se que tais opiniões representam uma atitude de não estagnação, conscientes de que se submetem a mudanças contínuas, reconhecendo que a identidade é uma condição não estável, sujeita a movimentos ininterruptos de estruturação e reestruturação.

Assim, a formação identitária é permeada por idas e vindas, sem fidelidade a modelos fixos e imutáveis, expressando um dinamismo inerente ao seu caráter de não linearidade, que no caso dos diretores do município de Rio Claro, parece transitar de uma conduta centralizadora para uma atuação mais aberta à participação coletiva, que abandona a tendência autoritária e se aproxima das concepções vinculadas à gestão democrática do ensino, em um ritmo próprio, lento e gradual, ainda não finalizado.

Por todo o exposto, entende-se que foram alcançados os objetivos geral e específicos que nortearam a elaboração deste estudo, tendo sido desenvolvido um levantamento histórico sobre o surgimento do cargo de diretor de escola e o perfil desse profissional, expondo os elementos que influenciaram a configuração de sua identidade ao longo do tempo, descrevendo-se também a história da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a forma como o diretor de escola municipal foi inserido nesse processo e a evolução de sua participação no sistema de ensino local, além de ter sido feita uma análise de como os diretores de escola, sob o seu ponto de vista, definem o seu papel dentro da instituição escolar.

É plausível considerar que as informações coligidas possibilitaram uma boa compreensão de como vem sendo construída a identidade de diretores de escola na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP e da influência dos processos relacionais e do contexto sócio-histórico nesse percurso, fatores que se mostram decisivos na forma como os indivíduos assimilam papéis e adotam comportamentos.

Assim como os professores aprendem a ensinar e constroem saberes didáticos, os diretores constituem maneiras de atuar e identidades ao longo do tempo, as quais repercutem no clima organizacional e nas crenças e valores que permeiam

o ambiente escolar, podendo limitar uma gestão pautada pela participação coletiva ou contribuir positivamente para essa integração.

Na condição de responsável pela organização da escola e pelo estabelecimento de uma relação dialógica com todos os sujeitos que interna e externamente estão em contato com a instituição, o papel do diretor revela-se complexo e desafiador, devendo se empenhar para que essas interações se estabeleçam harmoniosamente, por meio de estratégias e ações que estimulem o diálogo e a participação de todos, contribuindo para um ensino de qualidade que irá refletir na experiência de vida não só dos alunos, mas também das demais pessoas que convivem nesse espaço coletivo.

Acredita-se que este trabalho acadêmico pode contribuir para a ampliação das pesquisas sobre gestão escolar, oferecendo-se como possibilidade de fomento e disseminação de conhecimentos que sejam úteis para outros estudos a respeito da importância do papel do diretor no exercício de uma gestão efetivamente democrática, que supere um modelo de democracia de vitrine ineficiente, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, para o planejamento de ações futuras que procurem aprimorar a qualidade da formação ofertada a esses profissionais, bem como minimizar e corrigir eventuais deficiências quanto à forma de tratar as questões relacionadas a uma atividade tão complexa e desafiadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C. L. **As estratégias de escolarização primária na cidade de Rio Claro - São Paulo (1889-1920)**. Orientador: Maurilane de Souza Biccás. 2013. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03022014-161506/pt-br.php>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.
- ALVES, C. S. *et al.* Identidade profissional de professores: referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/166/176>. Acesso em: 1 maio 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTONIO Jacintho Xavier Cabral. In: BLAKE, A. V. A. S. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. v. 1, p. 191-192. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5411>. Acesso em: 1 fev. 2020.
- ANTONIO Jacintho Xavier Cabral. In: SILVA, I. F. **Diccionario Bibliographico Portuguez**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1858. p. 157-158. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5430>. Acesso em: 1 fev. 2020.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução: R. L. FERREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. A. RETO, A. PINHEIRO. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: C. A. MEDEIROS. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2010.
- BELLO, R. A. **Administração escolar**. São Paulo: Editora do Brasil, 1965.

BORGES, V. P. **O que é história**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 7 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Aviso nº 13 do Império, de 18 de janeiro de 1862. Ao Inspetor geral da Instrução primária e secundária declarando o que se deve entender por escola, e colégio, para os fins de que tratam os arts. 100 e 102 do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854, e tabela anexa ao Decreto n. 1.600 de 10 de Maio de 1855. **Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1862**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, v. 3, p. 15-16, 1862. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao6.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Carta Régia de 14 de setembro de 1820. Approva o estabelecimento de um collegio de educação creado na Villa do Recife, em Pernambuco. **Collecção das leis do Brazil de 1820**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 85, 1889b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao1.html>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Decisão nº 38, de 17 de março de 1827. Manda que os professores das escolas de ensino mutuo remetam de seis em seis mezes uma conta circunstanciada do estado das mesmas escolas. **Collecção das decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1827**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 33, 1878a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Decisão nº 570, de 7 de dezembro de 1875. Incidência do imposto de indústria sobre atividades dos diretores de colégios. **Collecção das decisões do Governo do Império do Brazil de 1875**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, tomo XXXVIII, 1876. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18560/collecao_leis_1875_parte3.pdf?sequence=4. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decisão nº 9, de 17 de janeiro de 1826. Remette aos directores das escolas de ensino mutuo os exemplares do paradigma dos registros necessarios á manutenção das mesmas escolas. **Collecção das decisões do governo do Imperio do Brazil de 1826**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 6, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Decreto de 15 de março de 1836. Mandando observar como Regulamento das Escolas de primeiras letras da Côrte e Municipio, as providencias e determinações annexas a este Decreto. **Coleção das Leis do Império do Brasil de**

1836, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, v. 2, p. 13-17, 1861. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRASIL. Decreto de 30 de junho de 1821. Permite a qualquer cidadão o ensino e abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença.

Coleção das leis do Brasil de 1821, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 18, 1889a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, v. 1, parte 2, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao5.html. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio. **Coleção das leis do Brasil de 1827**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, v. 1, p. 71-73, 1878b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e addições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, v. 1, p. 15-22, 1866. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: 7 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 maio 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Mapa da Coleta. **Censo Escolar 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1838**, Rio

de Janeiro: Typographia Nacional, v. 2, p. 61-96, 1839. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CACIOPPO, J. T.; PATRICK, W. **A natureza humana e a necessidade de vínculo social**. Rio de Janeiro: Record, 2010. *E-book*.

CAMPOS, Z. F. de. **Centenário de Rio Claro**. Rio Claro: Conrado, 1929.

CARRIERI, A. P.; PAULA, A. P. P.; DAVEL, E. Identidade nas organizações: múltipla? fluida? autônoma?. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 15, n. 45, p. 127-144, jun. 2008. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/v15n45a10.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 39, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1434.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. C. Entrevista. **Construção Pedagógica**, São Paulo, v. 14, n. 1, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2020.

CIAMPA, A. C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, São Paulo, v. III, n. 6, p. 87-101, jul./dez. 1998.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58-75.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. especial, p. 124-139, ago 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4917/art9_22e.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

CORREIA, D. C. N. **Nuances da ação gestora na educação jesuítica**: análise do ratio studiorum. 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado profissional em gestão nas organizações aprendentes) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DANTAS, S. S. **De refém a protagonista**: o desenvolvimento de identidades políticas e projetos de vida tornando o consumo um viabilizador de identidades emancipadas. Orientador: Antonio da Costa Ciampa. 2013. 206 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/17041. Acesso em: 14 maio 2020.

DEGORTES, M. O Nobile Uomo António Jacinto Xavier Cabral, negociante de quadros antigos em Roma. *In*: SOARES, C. M.; MARIZ, V. (coord.). **Dinâmicas do patrimônio artístico: circulação, transformações e diálogos**. Lisboa: Artis, 2018. p. 268-277. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37511>. Acesso em: 21 set. 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, R. **Construindo a democracia na cidade**: a experiência em Rio Claro (SP). Rio Claro: [s. n.], 2002. Disponível em: <https://www.claudiodimauro.com.br/pagina-4-1>. Acesso em: 13 ago. 2021.

DICK, S. M. Ensino secundário na Bahia - O Liceu Provincial. *In*: FERRONATO, C.; CONCEIÇÃO, J. T. **Liceus e Ateneus no Brasil nos Oitocentos**: História e memória. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. cap. 1, p. 17-38.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: C. MATOS. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. Tradução: AKAOU, R. C.; FERREIRA, M. T. **Plural**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 175-184, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74528>. Acesso em: 5 fev. 2022.

ENRIQUEZ, E. O papel do sujeito humano na dinâmica social. *In*: MACHADO, M. N. M. *et al.*, (org.). **Psicossociologia**: análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 45-60.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-42, jun 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2020.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAIZ, R. C. C. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. Orientador: Joyce Mary Adam de Paula e Silva. 2013. 175 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara, Araraquara, 2013. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101520/fraiz_rcc_dr_arafacl.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 maio 2021.

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: ratio studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, L. C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In*: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-88.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. [s. l.], 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

GALLINDO, J.; ANDREOTTI, A. L. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). *In*: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. cap. 6, p. 125-145.

GERHARDT, T. G.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

HOBOLD, M. S. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2008. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Acesso em: 1 maio 2020.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola**: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979 - 2007). Orientador: Graziela Zambão Abdian. 2011. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hojas_vf_me_mar.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 10-19.

LARA JUNIOR, N.; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, ed. e171283, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e171283.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: H. MONTEIRO, F. SETTINERI. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEFONE, F. R. **Gestão escolar: sentido, significado e presença**. São Paulo: PoloBooks, 2018.

LIMA, A. F. **Sufrimento de indeterminação e reconhecimento perverso: um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação**. Orientador: Antonio da Costa Ciampa. 2009. 285 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/17369. Acesso em: 14 maio 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Inep/Mec, 2007.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **INTERAÇÕES**, São Paulo, v. VII, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MAIA, R. D. **O conceito de identidade na filosofia e nos atos de linguagem**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5661/1723.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATTOS, R. M.; CASTANHO, M. I. S.; FERREIRA, R. F. Contribuição de Vygostsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de Esmeralda. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 82-96, 1. sem. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/issue/view/578>. Acesso em: 7 maio 2020.

MAZON, C. C. X. **O mal-estar docente em gestores escolares**. Orientador: Lucia Pereira Leite. 2012. 69 p. Dissertação (Mestrado em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/232137>. Acesso em: 13 maio 2022.

MENESES, J. G. C. **Direção de grupos escolares**: análise de atividades de diretores. São Paulo: MEC, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, 1972. v. 9.

MINAS GERAIS. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. **Collecção das Leis da Assembléa Legislativa da Província de Minas Geraes (1835-1888)**, Ouro Preto: Typografia de Silva (reimpressão), p. 27-33, 1846. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/5055>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1939. v. 2.

MOLETTA, A. F. **A contrução da prática pedagógica por professores universitários de educação física jovens doutores**. Orientador: Karina Soledad Maldonado Molina. 2019. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122019-175602/pt-br.php>. Acesso em: 2 maio 2020.

MOLINA, T. C. **Almanak de S. João do Rio-Claro para 1873**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1981. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/117>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MOTTA, J. I. S. **Conferencias officiaes sobre instrucção publica e educação nacional**. Rio de Janeiro: Tipógrafo e Editor Dias da Silva Junior, 1878. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242363>. Acesso em: 28 jan. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-43.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. v. 4, cap. 1, p. 11-25.

PACHECO, K. M. B.; CIAMPA, A. C. O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 163-167, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/issue/view/7773>. Acesso em: 5 maio 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente?. São Paulo: Cortez, 2015.

PENTEADO, O. A. **Miscelânea**. Piracicaba: Shekinah, 1984.

PIOLLI, E. **Identidade e trabalho do diretor de escola**: reconhecimento e sofrimento. Orientador: José Roberto Montes Heloani. 2010. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251484>. Acesso em: 25 abr. 2020.

POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. **Reunião Anual da Anped**, Natal, ano 2011, v. 34, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT14/GT14-965%20int.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

RIO CLARO. Decreto nº 1.900, de 29 de janeiro de 1971. Aprova o regulamento interno do parque infantil municipal Dr. Paulo Koelle. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1971.

RIO CLARO. Decreto nº 2.025, de 31 de janeiro de 1973. Aprova o regulamento interno do centro educacional e recreativo municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1973.

RIO CLARO. Decreto nº 2.465, de 11 de janeiro de 1980. Altera os nomes das unidades de recreação infantil municipais. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio claro, 1980.

RIO CLARO. Decreto nº 2.683, de 3 de março de 1982. Aprova o regulamento da gratificação de mérito. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1982.

RIO CLARO. Decreto nº 7.289, de 31 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a outorga do diploma de professor honorário e professor emérito a ser conferido pela Secretaria

Municipal da Educação e dá outras providencias. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2005a.

RIO CLARO. Decreto nº 7.533, de 29 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a nomeação ao cargo de diretor de escola. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2005b.

RIO CLARO. Lei Complementar nº 109, de 11 de dezembro de 2015. Altera o Estatuto do Magistério Público Municipal de 2007. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2015a. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20150109&NroLei=109&Word=&Word2=>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RIO CLARO. Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2007a. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20070024&NroLei=024&Word=&Word2=>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 1.027, de 28 de novembro de 1966. Autorização para receber doação de material destinado instalação de parque infantil. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1966. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19661027&NroLei=1.027&Word=&Word2=>. Acesso em: 13 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 1.187, de 10 de novembro de 1970. Cria o parque infantil municipal modelo. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1970. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19701187&NroLei=1.187&Word=&Word2=>. Acesso em: 13 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 1.523, de 30 de novembro de 1978. Modifica a legislação que regula o trabalho do professorado municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1978. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19781523&NroLei=1.523&Word=&Word2=>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 1.682, de 3 de julho de 1981. Modifica a legislação que regula o trabalho do professorado municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1981. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19811682&NroLei=1.682&Word=&Word2=>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 1.956, de 8 de março de 1985. Cria doze cargos de diretores de escola municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1985. Disponível em: <https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19851956&NroLei=1.956&Word=&Word2=>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 2.081, de 31 de outubro de 1986. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Rio claro e dá outras providências. **Prefeitura**

Municipal de Rio claro, Rio Claro, 1986b. Disponível em:
<https://rioclaro.cespro.com.br>. Acesso em: 11 abr. 2020.

RIO CLARO. Lei nº 29, de 5 de julho de 1948. Regulamenta o ensino municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1948. Disponível em:
<https://cespro.com.br/geraPDF.php?pasta=9320/1948/L0029>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RIO CLARO. Lei nº 3.096, de 22 de março de 2000. Reorganiza o estatuto do magistério público de Rio Claro. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2000. Disponível em:
<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20003096&NroLei=3.096&Word=&Word2=>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 3.427, de 13 de abril de 2004. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Rio Claro. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2004a. Disponível em:
<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20043427&NroLei=3.427&Word=&Word2=>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 3.777, de 15 de outubro de 2007. Institui o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Rio Claro público. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2007b. Disponível em:
<https://cespro.com.br/geraPDF.php?pasta=9320/2007/L3777>. Acesso em: 16 dez. 2020.

RIO CLARO. Lei nº 4.886, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2015b. Disponível em:
<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20154886&NroLei=4.886&Word=&Word2=>. Acesso em: 31 jul. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 4.917, de 11 de dezembro de 2015. Altera o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público Municipal. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2015c. Disponível em:
<https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=20154917>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 401, de 6 de fevereiro de 1956. Transforma jardins de infância em cursos primários. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1956. Disponível em:
<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19560401&NroLei=401&Word=&Word2=>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 568, de 2 de janeiro de 1958. Cria dois parques infantis no município de Rio Claro. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1958. Disponível em:
<https://rioclaro.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=9320&cdDiploma=19580568&NroLei=568&Word=&Word2=>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIO CLARO. Lei nº 67, de 14 de janeiro de 1908. Organização do ensino público municipal. **Câmara Municipal de Rio claro**: Livro do Tombo nº 1, Rio Claro, 14 jan. 1908.

RIO CLARO. Projeto de Lei nº 16, de 18 de março de 1986. Propõe a aprovação do estatuto do magistério e do ensino municipal. **Câmara Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1986a.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Torna público a abertura de inscrição ao concurso público de provas e títulos. Edital nº 2/2012, de 18 de abril de 2012. **Diário Oficial do Município**, Rio Claro, ano III, n. 396, p. 4-12, 2012.

Disponível em:

https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2012/04/20120418_396.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Torna público a abertura do 1º concurso público para o provimento de cargo de docentes e diretores de escola. Edital de 10 de janeiro de 1987, referente à abertura das inscrições. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1987.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Torna público a abertura do 2º concurso público para o provimento de cargos de diretor de escola. Edital de 1º de fevereiro de 1996, referente à abertura das inscrições. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1996.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Torna público a abertura do 3º concurso público para o provimento de cargos de diretor de escola. Edital de 9 de novembro de 1999, referente à abertura das inscrições. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 1999.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Torna público a abertura do 4º concurso público para o provimento de cargos de diretor de escola. Edital de 16 de março de 2004, referente à abertura das inscrições. **Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, 2004b.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. Torna público a abertura de inscrição ao concurso público de provas e títulos. Edital nº 1, de 3 de junho de 2016. **Diário Oficial do Município**, Rio Claro, n. 765, p. 16-37, 2016. Disponível em:

https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2016/06/20160603_765.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Educação. Torna público a abertura de inscrição ao concurso público de provas e títulos. Edital nº 3, de 7 de novembro de 2007c. **Diário Oficial do Município**, Rio Claro, ano II, n. 82, p. 25-36, 2007.

Disponível em:

https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2007/11/20071108_082.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 30, de 30 de março de 1835. Aprovando os Estatutos para servirem de Regulamento ao Atheneu da Capital. **Legislação Educacional da Província do Rio Grande do Norte**: 1835-1889, Brasília: Inep, p.

16-20, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/515930. Acesso em: 14 fev. 2020.

SANT'ANA, J. R. **A educação em Rio Claro no século XIX**: apontamentos históricos no ensino elementar no oeste paulista. Orientador: Marília Martins Coelho. 1993. 193 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1993.

SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**: Sociedade e as novas modernidades, Coimbra, n. 8, abr. 2005. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/issue/view/9>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

SANTOS, M. O. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. **REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, p. 27-43, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042011003.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Ato nº 11, de 24 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre o regimento interno dos grupos escolares do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo: Imprensa Oficial, ano LXVI, n. 46, p. 19-25, 28 fev. 1956. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1.º Grau. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1977. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10623-26.10.1977.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 17.329, de 14 de julho de 1981. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1981. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1981/decreto-17329-14.07.1981.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1912. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas públicas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1894. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137372>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1975. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5586-05.02.1975.html>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Inspectoria Geral do Ensino. Directoria Geral da Instrução Publica. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1911-1912**. São Paulo: Siqueira, Nagel & Cia, 1911. Disponível em: http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/anuarios_ensino/AEE19110000.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Inspectoria Geral do Ensino. Diretoria da Instrução Pública. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908**. São Paulo: Augusto Siqueira, 1908. Disponível em: http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/anuarios_ensino/AEE19070000.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1985. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei nº 1, de 18 de setembro de 1947. Dispõe sobre a organização dos municípios. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1947. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1947/lei-1-18.09.1947.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Lei nº 1.038, de 19 de dezembro de 1906. Dispõe sobre a organização municipal. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1906. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=136033>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual da Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 67, de 18 de março de 1998. Aprovam-se as normas regimentais básicas para as escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, Seção I, São Paulo: Imprensa Oficial, ano 108, p. 19-23, 21 mar. 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Processo nº TC. 001055/010/06**. Sentença de 30 de janeiro de 2013. Admissão de Pessoal – Concurso Público de 2004. Auditor Josué Romero. São Paulo, 16 abr. 2013.

Disponível em: http://www2.tce.sp.gov.br/arqs_juri/pdf/220334.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Processo nº TC. 001762/010/98**. Sentença de 5 de junho de 2002. Admissão de Pessoal. Relator Robson Marinho. São Paulo, 12 jun. 2002. Disponível em: http://www2.tce.sp.gov.br/arqs_juri/pdf/304606.pdf. Acesso em: 8 maio 2021.

SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Lei nº 29, de 16 de março de 1847. Dá regulamento aos liceus criados por lei provincial de 13 de março de 1846. **Assembleia Legislativa da Província de São Paulo**, São Paulo, 1847. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139711>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Lei nº 33, de 13 de março de 1846. Cria dois liceus na Província, um na cidade de Taubaté e outro na de Coritiba. **Assembleia Legislativa da Província de São Paulo**, São Paulo, 1846a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139679>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Lei nº 34, de 16 de março de 1846. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. **Assembleia Legislativa da Província de São Paulo**, São Paulo, 1846b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139680>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Lei nº 7, de 4 de março de 1843. Cria cadeiras de primeiras letras em diversos lugares da Província. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1843. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139595>. Acesso em: 3 jun. 2020.

SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Lei nº 81, de 6 de abril de 1887. Reforma a instrução pública da Província. **Assembleia Legislativa da Província de São Paulo**, São Paulo, 1887. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139164>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SARUBI, E. R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: VI SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: http://estrado.fae.ufmg.br/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

SECO, A. P.; ANANIAS, M.; FONSECA, S. m. Antecedentes da administração escolar até a república (...1930). **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. especial, p. 54-101, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art7_22e.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, D. P. **Vocabulário Jurídico**. 26. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

SILVA, J. M. A. P. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 211-230, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a11.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, T. R. P. Democracia liberal e pluralismo identitário: diferenciações nas políticas identitárias e nas possibilidades de identidades políticas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 1., 2002, São Paulo. **Anais** [...]. [S. l.: s. n.], 2002. Tema: Identidade Política e Políticas de Identidade, p. 1441-1442. Disponível em: <http://anais.cbp.cfp.org.br/congre/downloads.asp>. Acesso em: 17 maio 2020.

TABACCHI, J. R. **O cargo de diretor de escola**: origem e evolução no sistema escolar paulista. Orientador: Myrtes Alonso. 1979. 122 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1979.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XIX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. cap. 5, p. 78-90.

VISSOCI, J. R. N. **A influência do contexto bioecológico no processo de formação da identidade no esporte**: possibilidades de colonização ou emancipação para atletas de futsal. Orientador: Antônio da Costa Ciampa. 2015. 181 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/17086>. Acesso em: 16 maio 2020.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 41-54, dez. 2011. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (De acordo com a Resolução 466/12 CNS)

Lígia Maria Sciarra Bissoli, RG 17.207.389-3 (SSP-SP), pesquisadora do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, aluna regular do Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação, responsável pela pesquisa intitulada “Diretores de Escola: identidade e trajetória profissional”, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, vem convidá-lo(a) a participar do referido estudo.

A pesquisa em questão tem por objetivo realizar um estudo sobre a identidade dos diretores de escola da Rede Municipal de Rio Claro, a partir de uma perspectiva histórica e social, investigando a natureza das mudanças ocorridas na carreira e na identidade desses profissionais ao longo do tempo.

Os benefícios dessa pesquisa consistem em contribuir com os estudos referentes à gestão escolar, fornecendo subsídios para compreender quais elementos da história, época e sociedade foram fundamentais para a construção do perfil dos diretores das escolas públicas do município de Rio Claro, considerando, além das narrativas pessoais, o contexto cultural em que se desenvolveram. Além disso, pretende-se com esse estudo possibilitar que posteriormente seja utilizado por outros pesquisadores que desejem aprofundar os estudos sobre o assunto.

Uma das fases da pesquisa consiste na realização de entrevistas com diretores da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, ativos e aposentados, nas quais serão abordadas questões referentes à sua história dentro da Rede Municipal: ingresso, formação, atribuições, remuneração, como compreendem sua carreira e o que entendem por valorização profissional.

Caso o(a) senhor(a) aceite participar dessa pesquisa, sua entrevista se estenderá por um tempo máximo de uma hora, em local, data e horário previamente agendados. Suas falas serão anotadas e gravadas, com o consentimento dos participantes.

Os riscos em participar dessa fase da pesquisa são mínimos, podendo haver algum desconforto devido à timidez, medo de se expor ou de ser julgado. Para reduzir essa possibilidade, a entrevista será realizada individualmente, em local reservado e acolhedor, em linguagem clara, respeitando os limites do participante e esclarecendo as eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer das narrativas. Os participantes serão qualificados por meio de números ou letras, sem que possam ser identificados pelo nome ou por características pessoais, garantindo o caráter sigiloso da pesquisa.

A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. O(a) senhor(a) poderá se recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa, a qual poderá ser publicada na literatura especializada. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com esta pesquisadora.

Local/data: _____ / _____ / _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Diretores de Escola: identidade e trajetória profissional”.

Pesquisadora Responsável: Lígia Maria Sciarra Bissoli

Cargo/função: aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP, CEP 13506-900.

Dados para Contato: fone (19) 3526-4259 e-mail: lmsb1803@gmail.com

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP, CEP 13506-900.

Dados para Contato: fone (019)3526-4259 e-mail: joyce@rc.com.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 3.386.157

APÊNDICE B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diretores de Escola: identidade e trajetória profissional

Pesquisador: LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06572919.8.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.386.157

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma projeto de pesquisa de doutorado, que será desenvolvida pela aluna Ligia Maria S. Bissoli, sob orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. O título do projeto é: "Diretores de Escola: identidade e trajetória profissional".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta nas IBP:

"Objetivo Primário:

Contribuir com os estudos referentes à gestão escolar, focalizando a figura do diretor de escola e sua identidade. Compreender a influência do contexto social, histórico e educacional na construção da imagem que o gestor constrói de si e de seu papel dentro da instituição escolar.

Objetivo Secundário:

Realizar um estudo sobre a identidade dos diretores de escola da Rede Municipal de Rio Claro a partir de uma perspectiva histórica e social, desde a época que antecedeu a exigência de concurso público até os dias atuais, em que essa modalidade de ingresso se consolidou no município, focalizando aspectos relativos à construção da carreira e valorização profissional: ingresso, formação, remuneração e regras de aposentadoria. Analisar a política educacional de valorização do magistério público municipal da cidade de Rio Claro, no que concerne ao cargo de diretor. Investigar a natureza das mudanças ocorridas na carreira e na identidade desse profissional, antes

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.386.157

e o depois do concurso".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme as IBP:

Riscos:

Os riscos em participar dessa fase da pesquisa são mínimos, podendo haver algum desconforto devido à timidez, medo de se expor ou de ser julgado. Para reduzir essa possibilidade, a entrevista será realizada individualmente, em local reservado e acolhedor, em linguagem clara, respeitando os limites do participante e esclarecendo as eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer das narrativas. Os participantes serão qualificados por meio de números ou letras, sem que possam ser identificados pelo nome ou por características pessoais, garantindo o caráter sigiloso da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa consistem em contribuir com os estudos referentes à gestão escolar, fornecendo subsídios para compreender quais elementos da história, época e sociedade foram fundamentais para a construção do perfil dos diretores das escolas públicas do município de Rio Claro, considerando, além das narrativas pessoais, o contexto cultural em que se desenvolveram. Além disso, pretende-se possibilitar que posteriormente seja utilizado por outros pesquisadores que desejem aprofundar os estudos sobre gestão educacional".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia proposta:

"Revisão bibliográfica: para a análise dos contextos políticos, sociais e históricos, proceder-se-á a uma pesquisa da literatura que aborda o assunto, recorrendo-se aos trabalhos já finalizados e em desenvolvimento, disponíveis em bibliotecas e em bases de dados eletrônicas, a fim de recuperar o que já foi produzido de conhecimento científico nessa área, a fim de compreender a ótica em que se desenvolveram. Análise documental: para a análise das questões no âmbito do município de Rio Claro, serão consultadas as legislações dos diferentes períodos, comparando-as com as normas hoje em vigor, analisando-as a partir de questões de interesse (LÜDKE e ANDRÉ, 1988), ou seja, relacionadas à figura do diretor de escola

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.386.157

dentro da Rede Municipal de Rio Claro, examinando portarias, estatutos, editais, leis, planos de carreira, publicações parlamentares, atas, relatórios, pareceres jurídicos, regimentos, entre outros documentos oficiais. Aplicação de entrevistas semiestruturadas: para a análise e compreensão da identidade atribuída pelos diretores nos diferentes períodos, serão entrevistados os diretores que atuavam antes da implantação do concurso público e os concursados que estejam no exercício da gestão há pelo menos seis anos. As questões versarão sobre sua história dentro da Rede Municipal: ingresso, formação, atribuições, remuneração, como compreendem sua carreira e o que entendem por valorização".

- Os participantes serão 10 diretores de escolas da rede municipal de Rio Claro.
- As entrevistas estão previstas de 01/10/2019 a 30/06/2020.
- O roteiro de questões da entrevista, elaborado pela própria pesquisadora, contém 27 questões que abordam o tema da pesquisa e não possuem qualquer problema de conteúdo ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O parecer anterior solicitava:

- *- Os riscos e benefícios indicados nas Informações Básicas do Projeto estão diferentes (riscos mais resumidos e benefícios focam nos participantes) que os contidos no TCLE. É fundamental que as informações sejam iguais. Portanto, solicita-se padronização das informações no dois documentos.
- Especificar as etapas do estudo do cronograma.
- A pesquisadora indica que entrevistas serão anotadas e gravadas. Solicita-se deixar mais explícito no TCLE como será a gravação da entrevista (se por meio de áudio ou vídeo) e indicar que se a gravação não for autorizada, as respostas serão anotadas.
- No campo dados da pesquisadora, substituir o número de telefone pessoal, por um número institucional".

Nos novos documentos anexados na plataforma, observa-se que:

- Os riscos e benefícios da pesquisa foram adequados nas IBP e no TCLE.
- As etapas do estudo foram especificadas no cronograma.
- No TCLE a informação de que as entrevistas serão gravadas em áudio foi acrescentada, bem como a possibilidade de serem anotadas caso o participante não concorde com a gravação.

Endereço: Av.24-A n.º 1515		CEP: 13.506-900
Bairro: Bela Vista		
UF: SP	Município: RIO CLARO	
Telefone: (19)3526-9678	Fax: (19)3534-0009	E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.386.157

- Apenas o número de telefone pessoal da pesquisadora não foi substituído por um número institucional.

Recomendações:

O CEP sugere que no TCLE o número de telefone pessoal da pesquisadora responsável seja substituído por um número institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1285189.pdf	20/05/2019 19:26:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	17/05/2019 14:35:50	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	28/01/2019 23:49:58	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito
Outros	Oficio_a_SME_autorizacao_para_entrevistar_diretores.pdf	28/01/2019 23:47:17	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	28/01/2019 23:46:18	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.385.157

Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	28/01/2019 23:46:18	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.pdf	28/01/2019 23:45:35	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/01/2019 23:34:09	LIGIA MARIA SCIARRA BISSOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 12 de Junho de 2019

**Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))**

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORES DE ESCOLA

A- Trajetória pessoal e profissional

- Conte-me um pouco sobre a sua trajetória: como ingressou na Prefeitura e como se tornou diretor de escola?
- Por que escolheu ser diretor de escola?
- O que foi fundamental na construção do seu conhecimento para o exercício profissão?
- Você contou com apoio nesse processo? De que forma?
- Você fez algum curso ligado à administração escolar?
- Você sente falta de uma formação específica?

B- Rotina e condições de trabalho

- Fale sobre os seus afazeres como diretor de escola.
- Descreva como se dá um dia de trabalho.
- Comente sobre as condições de trabalho oferecidas.
- Como você consegue conciliar as tarefas burocráticas com as pedagógicas?
- Como é o ambiente de trabalho na escola?
- Você entende que há uma sobrecarga de trabalho? Por quê?
- Considerando sua vivência na direção de uma escola, descreva quais elementos podem dificultar ou facilitar o trabalho do diretor.

C- Relações pessoais no trabalho

- Descreva como é a sua relação com a equipe de suporte pedagógico: vice-direção e coordenação pedagógica.
- Relate como é a sua relação com a equipe de professores e funcionários.
- Comente sobre a sua relação com os demais segmentos da comunidade escolar: pais, alunos e público externo.
- Como é a sua relação com as instâncias superiores: supervisão e demais setores da Secretaria de Educação?
- Você acredita que essas relações podem ser melhoradas? De que maneira?

D- Conceituação de sua função

- Como você se descreveria como diretor de escola?
- Qual seria, em sua opinião, o maior desafio enfrentado pelo diretor de escola?
- Quais características você percebe serem necessárias para o exercício dessa profissão?
- Você precisou modificar sua forma de pensar, revendo alguns conceitos e refletindo sobre o seu papel ao longo dos anos? Em quais momentos e por quê?
- O que você entende por valorização?
- Relate suas considerações a respeito da política de valorização adotada para o quadro de diretores.
- Você acha que a função do diretor de escola mudou ao longo do tempo? Comente.
- Em sua opinião, o que é esperado do diretor de escola atualmente? Fale sobre isso.
- Você entende que a sua remuneração é condizente com suas responsabilidades profissionais?