

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Marcia Maria de Mello**

**DIRETORES DE ESCOLA: O QUE FAZEM E COMO APRENDEM**

**SÃO CARLOS**

**2014**

**Marcia Maria de Mello**

**DIRETORES DE ESCOLA: O QUE FAZEM E COMO APRENDEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami

**SÃO CARLOS**

**2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M527de Mello, Marcia Maria de.  
Diretores de escola : o que fazem e como aprendem /  
Marcia Maria de Mello. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
214 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2014.

1. Escolas - organização e administração. 2. Diretores  
escolares. 3. Formação profissional. 4. Gestão escolar. 5.  
Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD: 379 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Márcia Maria de Mello

São Carlos 27/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª. Drª. Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

Profª. Drª. Regina Maria de Simões Puccinelli Tancredi

Profª. Drª. Eliza Cristina Montalvão

Profª. Drª. Maevi Anabel Nono

## DEDICATÓRIA

A todos os diretores de escola da rede municipal investigada, pelo reconhecimento de que “ser diretor” é atuar em um cenário de complexidades e desafios.

Aos colegas de trabalho que iniciaram suas aprendizagens no âmbito da gestão escolar em 2013, com o desejo de que possam se desenvolver profissionalmente a partir de um “olhar” diferenciado para suas necessidades. Com o sonho de que desfrutem de um tempo e um espaço para que possam ser ouvidos e para que compartilhem seus dilemas e sucessos na carreira, construindo uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Em especial, às participantes deste estudo, diretoras corajosas que não tiveram receio de expor sua prática cotidiana no exercício da função gestora com tanta riqueza de detalhes e que, a partir de agora, “apresentam” alguns caminhos a serem trilhados por futuros gestores, trazendo certamente contribuições valiosas para seus processos formativos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami por acreditar naquela estudante de Pedagogia que se aventurava por grandes mares, apesar de sua pequenez. Não me esquecerei daquela tarde no CDCC em que lhe falei pela primeira vez sem ao menos saber quem era.

Às professoras Doutoras: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Eliza Cristina Montalvão pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras Doutoras: Maévi Anabel Nono e Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi por me acompanharem desde a realização do Mestrado e concluírem comigo mais esta etapa da minha formação.

À professora Doutora: Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira pela participação na defesa da tese.

Ao Afonso, companheiro, amigo e incentivador por ter me trazido um novo rumo para a vida!

Aos meus pais que, apesar de não terem caminhado muito longe nessa estrada, souberam reconhecer sua importância e me conduziram ao caminho.

À minha irmã Maria Cristina que, mesmo sem notar, semeava enquanto caminhava.

À Nayara e Nathalia pela força adicional quando as minhas estavam se esvaindo.

Às professoras e funcionárias do CEMEI em que atuei como diretora de escola, durante o ano de 2013, pelos momentos intensos que vivenciamos, repletos de novas aprendizagens profissionais. Saí dessa experiência melhor do que quando entrei!

À Secretaria Municipal de Educação pela concessão da autorização para a realização deste estudo junto às suas profissionais.

## RESUMO

Esse estudo teve por objetivo ampliar a compreensão sobre a categoria profissional dos diretores de escola, imergir em seu contexto de atuação e desvendar o rol de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão, bem como conhecer a configuração de seus contextos, momentos e características de aprendizagem e desenvolvimento profissional, entre outros aspectos. Para tanto, foram participantes deste estudo seis diretoras de escola de uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O estudo apoia-se teoricamente em: Lück (2009) no que concerne às dimensões da gestão escolar; Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Souza (2007, 2008, 2009, 2010) quando tratam do perfil da gestão das escolas públicas e dos aspectos do trabalho docente; Mizukami et al (2002) e Tancredi (2009) sobre a aprendizagem da docência; Lortie (2009) por meio da explicitação de um trabalho realizado com diretores de escola do subúrbio de Chicago, entre outros. Os procedimentos metodológicos foram organizados em quatro etapas: a construção de instrumento para coleta, a realização de entrevistas, a confecção de diários para o registro das atividades relativas à gestão e a categorização e análise dos dados. A partir do processo de categorização dos dados, foi possível identificar que a gestão escolar é caracterizada por um corpo próprio de conhecimentos que se constitui não apenas por ocasião do curso de formação inicial, em especial, a graduação em Pedagogia, mas principalmente a partir do exercício da função, momento esse em que conflitos são enfrentados e novos conhecimentos construídos, que culminam, por sua vez, na composição de um novo repertório de conhecimentos e formas de atuação. Foi possível também afirmar que os componentes de uma grade curricular de um curso de formação inicial que se propõe formar gestores não abrangem os diferentes contextos em que são inseridos seus profissionais, bem como a construção de um repertório mínimo necessário para o início do exercício na função. Nesse cenário formativo e de desenvolvimento profissional, alguns fatores merecem destaque, tais como: a presença marcante dos pares mais experientes no processo de consolidação na profissão; a troca de experiências entre os pares do mesmo estágio de carreira; a necessidade de um programa de indução à profissão oferecido pela rede contratante, entre outros. O trabalho possibilitou ainda a identificação de necessidades formativas do grupo investigado que, por sua vez, “clama” por um

olhar diferenciado para a categoria profissional indicando lacunas formativas e a abertura de espaço para a consolidação de futuras intervenções, especialmente no sistema em que estão inseridos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem profissional de gestores. Gestão escolar. Desenvolvimento profissional de gestores.

## ABSTRACT

This study aims to provide a broader understanding of the professional demands that characterize the jobs of school managers, by entering their environment and disclosing the sequence of events, as well as the configuration of contexts, situations, professional learning and professional development activities that constitute their daily routine. The study is founded on the school management principles stated by Lück (2009); the management profile of public schools and aspects of teacher performance described by Libâneo, Oliveira and Toschi (2007), and Souza (2007, 2008, 2009, 2010). The learning of teaching in Mizukami et al (2002) and Tancredi (2009); the work of Lortie (2009) with school principals of a Chicago suburban school. The methodological procedures were structured into four phases: the elaboration of a data-collecting instrument, the conducting of interviews, the creation of management activity logs and the categorization and analysis of collected data. The participants were six school principals working in the community school network of a city in Sao Paulo State, Brazil. Data categorization showed that the set of specific knowledge applied in the daily routine of school managers comes mainly from the professional practice itself rather than from the formal undergraduate education. It is therefore noticeable that the handling of practical situations and conflicts leads to the construction of an essential repertoire of skills that cannot be found at, or provided by, the undergraduate curricula that are supposed to develop such knowledge and skills prior to the exposure of these professionals to the managerial practice. This practical developmental process is particularly influenced by the presence of more experienced peers who help the less experienced in the acquisition of professional knowledge; the sharing of experiences among peers standing at the same career level; and the presence of an orientation program offered by the hiring network. The in-job experience also allows for the identification of training needs within the group investigated, whose members, in turn, claim for the filling of educational gaps and point out the need for intervention in the system where they are inserted.

**Keywords:** Professional learning of managers. School management. Professional development of managers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma básico da escola .....	24
Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação .....	35

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas na rede municipal de educação na Educação Infantil em 2012.....	36
Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas na rede municipal de educação no Ensino Fundamental em 2012 .....	37
Gráfico 3 – Comparativo do indicador do IDEB, nos anos de 2007, 2009 e 2011 por unidade-campo .....	54
Gráfico 4 – Fontes de conselho/orientação em que as participantes buscam auxílio para resolução de problemas .....	86
Gráfico 5 – Comparativo da frequência com que as participantes estabelecem contato com os diferentes segmentos que compõem a Secretaria Municipal de Educação e demais Secretarias vinculadas ao exercício da função .....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Concepções de organização e gestão escolar.....	23
Quadro 2 –	Motivos que impulsionaram a escolha da carreira docente.....	51
Quadro 3 –	Considerações gerais sobre o IDEB por participante.....	55
Quadro 4 –	Principais mudanças ocorridas na unidade escolar e/ou comunidade em que atuam.....	59
Quadro 5 –	Atividades desenvolvidas pelas participantes que consomem maior parte do tempo trabalhado .....	63
Quadro 6 –	Percepção das participantes quanto à gestão do tempo.....	68
Quadro 7 –	Atividades realizadas pelas participantes em um dia considerado como produtivo.....	70
Quadro 8 –	Atividades que seriam realizadas pelas participantes caso tivessem um aumento de horas semanais para gastar em trabalho .....	73
Quadro 9 –	Atividades elencadas pelas participantes como mais difíceis e mais prazerosas de realizarem .....	74
Quadro 10 –	Área do trabalho em que as participantes gostariam de obter maior autonomia .....	76
Quadro 11 –	Problemas para os quais as participantes geralmente procuram ajuda .....	80
Quadro 12 –	Recursos outros, além das próprias habilidades e conhecimentos das participantes, que são necessários para o exercício da função .....	83
Quadro 13 –	Quantitativo mensal sobre as relações estabelecidas pelas participantes junto à Secretaria Municipal de Educação .....	92
Quadro 14 –	Discursos sobre a existência de um manual/regimento que contenha as atribuições do diretor .....	97
Quadro 15 –	Discursos das participantes sobre a existência de um programa de indução à carreira.....	99
Quadro 16 –	Percepção das participantes sobre a aprendizagem da dimensão orçamentária no exercício da função .....	101
Quadro 17 –	Conhecimento prévio das participantes acerca da realização da avaliação de desempenho dos professores .....	103

Quadro 18 – Informações sobre a estruturação do HTPC, as ações desenvolvidas e quem as realiza na escola .....	106
Quadro 19 – Percepção das participantes sobre a autoavaliação de desempenho .....	109
Quadro 20 – Discursos das participantes sobre a escolha da docência como profissão.....	111
Quadro 21 – Discursos das participantes sobre a possibilidade do exercício da função gestora em outro momento da carreira .....	113
Quadro 22 – Discursos das participantes sobre planos dentro da carreira docente .....	114
Quadro 23 – Discursos das participantes sobre a posição que gostariam de atingir na carreira profissional antes da aposentadoria .....	116
Quadro 24 – Situações vivenciadas no exercício da função gestora no quesito gerenciamento de conflitos .....	118
Quadro 25 – Situações vivenciadas no exercício da função gestora no quesito relacionamento escola e pais de alunos .....	123
Quadro 26 – Situações vivenciadas no exercício da função gestora no quesito gestão financeira .....	127
Quadro 27 – Discursos das participantes sobre as atribuições do diretor de escola.....	133
Quadro 28 – Discursos das participantes sobre a realização de atividades desenvolvidas na prática cotidiana da gestão não relacionadas especificamente ao exercício da função gestora .....	137
Quadro 29 – Discursos das participantes sobre o rol de conhecimentos necessários para o exercício da função gestora .....	139
Quadro 30 – Esferas que contribuem positiva e/ou negativamente para o exercício da função gestora de acordo com a percepção das participantes.....	142
Quadro 31 – Percepção das participantes sobre o impacto do período eleitoral no exercício da prática cotidiana da gestão .....	144
Quadro 32 – Diferentes atividades realizadas pelas participantes no exercício da função gestora versus as demandas não programadas.....	146
Quadro 33 – Discursos das participantes sobre situações difíceis vivenciadas	

no exercício da função gestora e adoção de estratégias de enfrentamento .....	148
Quadro 34 – Percepção das participantes acerca da provisoriedade no exercício da função gestora .....	150
Quadro 35 – Percepção das participantes sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional no exercício da função gestora .....	151
Quadro 36 – Discursos das participantes sobre formações e/ou eventos que contribuiriam para seu processo de desenvolvimento profissional .....	152
Quadro 37 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão de gestão de pessoas no exercício da função gestora .....	155
Quadro 38 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão administrativa no exercício da função gestora .....	157
Quadro 39 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão pedagógica no exercício da função gestora .....	161
Quadro 40 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão organizacional no exercício da função gestora .....	165
Quadro 41 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão financeira no exercício da função gestora .....	167
Quadro 42 – Percepção das participantes sobre a elaboração de políticas públicas municipais voltadas para os diretores de escola .....	169
Quadro 43 – Sugestões de processos formativos para a categoria investigada de acordo com a ótica dos sujeitos .....	170
Quadro 44 – Conselhos que as participantes deixariam para diretores em início de carreira.....	176

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das participantes da pesquisa .....	44
---	----

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro norteador das entrevistas .....	190
APÊNDICE B – Orientações para realização do Diário Número 1 .....	198
APÊNDICE C – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Gláucia .....	199
APÊNDICE D – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Laura .....	201
APÊNDICE E – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Viviane .....	204
APÊNDICE F – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Vitória .....	206
APÊNDICE G – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Carla.....	208
APÊNDICE H – Orientações para realização do Diário Número 3 .....	210
APÊNDICE I – Orientações para realização do Diário Número 4 .....	211

## LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCACENSO	Censo Escolar
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice Nacional da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos
NEE	Necessidade Educacional Especializada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIEDUC@R	Sistema Integrado da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEx	Unidade Executora

UFSCar  
USF

Universidade Federal de São Carlos  
Unidade de Saúde da Família

## SUMÁRIO

	<b>Introdução</b> .....	19
<b>1</b>	<b>Referencial teórico</b> .....	21
1.1	<i>Gestão escolar</i> .....	21
1.2	<i>As dimensões da gestão escolar</i> .....	26
1.3	<i>Aprendizagem da docência</i> .....	31
<b>2</b>	<b>A pesquisa</b> .....	34
2.1	<i>A natureza do estudo</i> .....	34
2.2	<i>O problema e os objetivos</i> .....	34
2.3	<i>Cenário da pesquisa</i> .....	35
2.4	<i>Participantes</i> .....	44
2.5	<i>Procedimentos metodológicos</i> .....	46
2.5.1	Primeira etapa: construção do instrumento .....	46
2.5.2	Segunda etapa: realização de entrevistas .....	47
2.5.3	Terceira etapa: confecção de diários .....	47
2.5.4	Quarta etapa: categorização e análise dos dados .....	49
<b>3</b>	<b>O que fazem e como aprendem os diretores de escola</b> .....	51
3.1	<i>O que dizem as entrevistas</i> .....	51
3.1.1	Justificativas da escolha da carreira .....	51
3.1.2	Caracterização da escola de atuação quanto ao IDEB e às principais mudanças ocorridas na unidade escolar e/ou comunidade .....	53
3.1.3	Esferas da gestão: rotinas e atribuições .....	62
3.1.4	Perspectivas profissionais .....	111
3.2	<i>O que revelam os diários</i> .....	117
3.2.1	Diários 1 e 2 .....	117
3.2.2	Diário 3 .....	132
3.2.3	Diário 4 .....	154
3.3	<i>Questões finais</i> .....	168
<b>4</b>	<b>Considerações finais</b> .....	180
	<b>Referências</b> .....	185
	<b>Apêndices</b> .....	190

## Introdução

Ser diretora de escola foi uma das atividades profissionais que mais me inquietou, apesar do pouco tempo de atuação profissional no exercício da função (um ano), durante os meus quinze anos de trabalho como docente em uma rede municipal de ensino.

Dentre os motivos que me impulsionaram a chegar a essa conclusão destacam-se: período de novas e intensas aprendizagens profissionais que diferiam das do ser professor; situações difíceis (gerenciamento de conflitos) que causaram grande desconforto, expandido até mesmo para a esfera pessoal; necessidade constante de provar aos outros (demais funcionários da unidade escolar: professores, serventes de limpeza e merenda/alimentação, pais de alunos, entre outros) a “aptidão” para ocupar a função; dificuldade em lidar com descontentamentos coletivos que por vezes não estavam relacionados à minha pessoa e sim às condições de trabalho, por exemplo; provisoriedade no exercício da função vinculado a insinuações dos demais integrantes do grupo de que “eu estava e não era”; necessidade constante de provar que não havia “tomado” o lugar do gestor anterior e a explicitação do “como” havia chegado ali, dentre outros fatores.

Após um ano no exercício da função gestora, decidi retomar minha atribuição docente, voltar para a sala de aula, tomar conta apenas dos meus afazeres e não ter que lembrar aos demais profissionais, o tempo todo, suas atribuições, não ter que mediar diariamente conflitos alheios e, ainda, dar conta de uma gama enorme e emergente de afazeres administrativos.

Diante desse cenário e repleta de indagações sobre as vivências profissionais do início da carreira na função gestora busquei junto à realização do Mestrado em Educação compreender algumas de minhas inquietudes e dilemas. O resultado do referido trabalho culminou na elaboração de uma dissertação que possibilitou a identificação, por meio de concepções manifestas de diretoras de educação infantil, de diversas temáticas que permeavam o cotidiano da gestão, dentre elas: a relação escola e família, os processos de ensino e aprendizagem, a função social da escola, a função pedagógica e burocrática, o papel do diretor, bem como vislumbrar as aprendizagens ocorridas no início de carreira, identificar e analisar as dificuldades e facilidades vividas e as formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo.

Para este estudo de Doutorado interessou ampliar a compreensão sobre a referida categoria profissional, aumentando o repertório de informações de modo que fosse possível identificar o que fazem e como aprendem os diretores da mesma rede de ensino pesquisada anteriormente, agora com foco na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental independente do estágio da carreira em que se encontravam as participantes do estudo.

Diante do exposto, a questão que este estudo se propõe responder é: sob a ótica de gestores, como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional?

Como objetivos apresentam-se: mapear as atividades que compõem a prática cotidiana da gestão de diretoras<sup>1</sup> de uma rede municipal de ensino; identificar suas percepções sobre as facilidades, dificuldades, dilemas e desafios no processo gerencial do trabalho; identificar e analisar os contextos, momentos e características do desenvolvimento profissional no exercício da gestão escolar e identificar e analisar necessidades formativas do grupo investigado como forma de explicitação de potencialidade de intervenções futuras.

No capítulo correspondente ao referencial teórico, busca-se uma explicitação do contexto de atuação profissional do diretor, a gestão escolar. De modo breve, traça-se um perfil sobre as diferentes modalidades de gestão existentes e suas principais características; apresentam-se ainda as diferentes dimensões que compõem a gestão escolar, que se pode compreender neste trabalho como as esferas ou eixos de trabalho (o que fazem) das participantes. Para encerrar o capítulo, questões concernentes à aprendizagem da docência são trabalhadas partindo da hipótese de similaridade entre os processos de aprendizagem da gestão e os da docência.

O problema de pesquisa, os objetivos e a descrição dos procedimentos metodológicos que nortearam a realização do estudo caracterizam o segundo capítulo. Os resultados seguidos das respectivas análises encontram-se registrados no capítulo três.

---

<sup>1</sup> Optou-se pelo uso do feminino nas referências aos participantes deste estudo por caracterizarem 100% da população investigada.

## 1 Referencial teórico

O presente capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: apresenta uma breve contextualização do que trata a gestão escolar, o contexto de atuação direto das participantes do estudo, indicando as dimensões que a compõem e que podem ser concebidas como esferas ou eixos de atuação. A aprendizagem da docência não pode ser deixada de lado nessa discussão uma vez que se indica a hipótese nesse trabalho da similaridade do processo de aprendizagem da gestão ao da docência, na medida em que os diretores, antes de se tornarem gestores<sup>2</sup>, são professores e passam por momentos semelhantes aos dos professores em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

### 1.1 Gestão escolar

O contexto em que se insere este estudo é a gestão escolar, que pode ser compreendida como:

[...] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Ainda de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi, (2007, p. 349),

[...] a gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho [...]. Dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto.

Vale ressaltar que dependendo da concepção que se tenha sobre a gestão escolar ela pode se realizar pautada em diferentes modalidades, por exemplo, a partir da concepção técnico-científica, autogestionária, interpretativa ou democrático-participativa, de acordo com a divisão proposta por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007).

---

<sup>2</sup> Diretores e gestores são concebidos neste trabalho sob a mesma ótica, não cabendo distinção das diferentes concepções/perspectivas pelas quais passaram sua figura ao longo da história da administração escolar.

Na concepção técnico-científica, a ênfase é colocada na visão burocrática de escola, em que a direção é centralizada em uma única pessoa e as decisões vêm de cima para baixo, sendo suficiente o cumprimento dos planos elaborados sem a participação dos membros da equipe da escola. As escolas que atuam de acordo com esse modelo de organização dão ênfase ao organograma dos cargos e funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, entre outros aspectos. Embora existam outras experiências bem sucedidas na adoção de modelos alternativos de gestão, este ainda é o modelo mais comum de organização escolar encontrado na realidade educacional brasileira (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Para os referidos autores, a concepção autogestionária, por sua vez, apresenta-se como um modelo de gestão baseado na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada, com tendência em recusar o exercício da autoridade e as formas mais sistematizadas de organização. Contrapõe-se aos elementos instituídos, tais como, normas e regulamentos e valoriza os instituintes que, por sua vez, enfatizam a capacidade de criação do grupo, de suas normas e procedimentos.

Na concepção interpretativa percebe-se uma forte oposição à científico-racional, por sua rigidez normativa, pois essa concepção valoriza os significados, as intenções e a interação entre as pessoas. A concepção democrático-participativa enfatiza a relação orgânica entre a direção da escola e a participação dos demais membros da equipe, defende a forma coletiva de tomada de decisões, valoriza a busca de objetivos comuns, em que cada membro da equipe tem que assumir sua parte de responsabilidade no trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

As concepções autogestionária, interpretativa e democrático-participativa opõem-se à visão unilateral e de subordinação rígida preconizada na concepção técnico-científica. O aspecto comum entre as três referidas concepções baseia-se em uma forma de gestão que leva em consideração o contexto social, a construção das relações e a valorização do trabalho coletivo, ainda que se diferenciem nas formas mais efetivas de organização e de gestão.

Atualmente, percebe-se que existe uma busca por parte dos gestores na educação pela realização de um trabalho pautado na concepção democrático-participativa que,

[...] acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação –, uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem [...]. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro lado, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 326).

A fim de possibilitar melhor compreensão entre as concepções de gestão propostas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), apresenta-se, no Quadro 1, as principais características de cada uma delas.

Quadro 1 – Concepções de organização e gestão escolar.

Concepções de organização e gestão escolar			
Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar.</li> <li>• Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.</li> <li>• Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar.</li> <li>• Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.</li> <li>• Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político).</li> <li>• Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder.</li> <li>• Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício das funções.</li> <li>• Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva.</li> <li>• Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.</li> <li>• Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva.</li> <li>• Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhados.</li> <li>• A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.</li> <li>• Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.</li> <li>• Qualificação e competência profissional.</li> <li>• Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais.</li> <li>• Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.</li> <li>• Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.</li> <li>• Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.</li> </ul>

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 327).

É válido ressaltar que as concepções apresentadas até o momento permitem um processo de análise da estrutura e organização de uma escola, todavia raramente essas características se apresentam de forma pura em um determinado modelo de gestão. Uma vez que,

[...] características de determinada concepção podem ser encontradas em outras, embora seja possível identificar um estilo mais dominante. Pode ocorrer, também, que a direção ou a equipe escolar optem por uma concepção progressista, mas na prática acabem sendo reproduzidas formas de organização e de gestão mais convencionais, geralmente de tipo técnico-científico (burocrático) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 328).

É interessante pontuar que a concepção de gestão que permeia a atuação do diretor não caracteriza unicamente privilégio de escolha da figura que ocupa a função gestora em determinado local, mas está relacionada a um âmbito maior, ao do sistema de ensino no qual ele está inserido, por exemplo. Entretanto, o que se percebe é que quando esta adoção por parte da rede contratante não é realizada e/ou mesmo clarificada para os profissionais que exercem a função gestora nas escolas, iniciativas individuais e estilos de gestão que foram construídos, ao longo do tempo, acabam por determinar a atuação desses profissionais.

O cenário direto de atuação do gestor é a escola e a estrutura organizacional que a representa, que normalmente se apresenta composta pelos seguintes segmentos: conselho de escola, direção, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, instituições auxiliares e corpos docente e discente. A figura que representa esse tipo de organização pode ser delineada pelo seguinte organograma:

Figura 1 – Organograma básico da escola.



Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 340).

Tal representação, apesar de corresponder à estrutura organizacional de unidades escolares não corresponderá ao universo de todas as escolas que se apresentam no cenário da educação, dadas as especificidades de cada sistema de ensino, entre elas, a concepção de gestão que o norteia.

No contexto investigado, a estrutura organizacional das escolas é semelhante ao exposto na Figura 1, todavia, apresenta distinções tendo em vista o seu nível de ensino. No que diz respeito às escolas do Ensino Fundamental, elas dispõem de uma secretaria escolar que, por sua vez, desempenha as atribuições voltadas mais especificamente ao setor técnico-administrativo, contam ainda com assistentes de direção e coordenadores pedagógicos fato este não aplicado em sua totalidade às escolas de Educação Infantil.

Quanto à concepção de gestão que norteia as ações da rede de ensino investigada, o discurso é de que suas escolas são geridas de acordo com a concepção democrático-participativa, no vocabulário da rede, gestão democrática.

Entretanto, é necessário registrar que as práticas adotadas nas unidades escolares da rede do contexto investigado não caracterizam em sua integralidade uma atuação permeada pela concepção democrático-participativa, mas sim vinculadas à promoção de ações voltadas à busca de uma maior participação dos envolvidos no processo educativo, ou seja, a gestão democrática não pode ser restrita a ações que estimulam maior participação dos envolvidos com as questões escolares apenas. Percebe-se que ainda existe pouca familiaridade com as questões voltadas à participação dentro das escolas. O que se visualiza são iniciativas de busca de maior entrosamento entre a escola e os demais segmentos, como o de pais, por exemplo.

Especificamente no momento de coleta dos dados, acompanhava-se a adoção de padrões e posturas voltados para a perspectiva democrática, por meio da implantação de políticas públicas para o fortalecimento dos Conselhos Escolares, por exemplo; para a implantação e implementação das Associações de Pais e Mestres em todas as unidades escolares da rede; por meio do oferecimento de formação continuada aos gestores em parceria com a Universidade, mais especificamente, para o nível de especialização no programa de formação: “Escola de Gestores<sup>3</sup>”; entre outras ações. Deve-se levar em consideração ainda o papel da

---

<sup>3</sup> “O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos

legislação, nesse caso, por meio das diretrizes e bases da Educação Nacional na Lei nº 9394/96 em seu artigo 14 quando coloca:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ou seja, em meio a esse processo de constituição de uma perspectiva democrática no sistema de ensino em que estavam inseridas as participantes desse estudo é que se configuram os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional das mesmas.

### *1.2 As dimensões da gestão escolar*

Quais seriam então especificamente as frentes de trabalho do diretor dentro de uma unidade escolar?

De acordo com estudo realizado por Lück (2009, p. 28), estas poderiam ser divididas em: gestão de resultados educacionais, democrática e participativa, de pessoas, pedagógica, administrativa, do clima e cultura escolar e do cotidiano escolar, mas segundo a autora,

[...] as mesmas são de fato inter-relacionadas e são todas elas interdependentes com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida. A sua efetivação no trabalho é, portanto, intimamente encadeada e conexas. Assim, uma determinada ação demandará a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, como diversas de implementação. A sua aplicação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, em vista do que a sua aplicação isolada pode representar o empobrecimento das ações de gestão escolar. Cada uma delas tem importância como elemento de um processo global de gestão (LÜCK, 2009, p. 28).

Ressalta-se que, apesar de apontada pela referida autora uma gama de dimensões que caracterizam a gestão escolar, será realizado um recorte para aquelas que de um modo mais direto se relacionam com a sistematização dos dados

---

de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC” (BRASIL, 2014a).

obtidos por ocasião da coleta deste estudo, sendo elas: gestão de pessoas, gestão pedagógica e gestão administrativa, esta última carregando consigo a gestão dos recursos financeiros, conforme pontuado pela autora, que por opção metodológica de coleta dos dados foi separada da gestão administrativa neste trabalho.

Para Lück (2009, p. 82), a gestão de pessoas é caracterizada por meio da mediação de conflitos, pela promoção do bom relacionamento interpessoal, por meio do estabelecimento de canais de comunicação, sejam eles escritos, orais, por meio eletrônico, entre outros. Ainda para Lück, a qualidade da educação está pautada na competência das pessoas que realizam o fazer pedagógico, não nos prédios, seus bens materiais e equipamentos que por si só não promovem um ensino de qualidade. Para a referida autora, “[...] é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola”.

Segundo Lück (2009, p. 83), os elementos fundamentais que constituem a gestão de pessoas podem ser divididos da seguinte forma:

- Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional, o que significa que os participantes da comunidade escolar, de modo geral, devem compreender em si valores correspondentes aos valores educacionais, envolver-se e contribuir para a realização de seus objetivos, elemento este que pode ser caracterizado pelo compromisso com a formação e aprendizagem dos alunos;
- Formação de espírito de trabalho em equipe, caracterizada pelo reconhecimento dos interesses múltiplos a partir da organização, orientação e articulação das interações em torno dos objetivos educacionais e não do interesse de determinada categoria;
- Cultivo do diálogo e da comunicação abertos e contínuos;
- Inter-relacionamento pessoal pautado no espírito humano e educacional, aspecto responsável por construir o bom relacionamento entre os pares, tendo como premissa a ética e o tato para a exposição de pontos de vistas ou estabelecimento de críticas sobre o trabalho alheio;
- Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada, compreendida como um

[...] processo socioeducacional da escola e as experiências a ele relacionadas se constituem em elemento de aprendizagem e formação das pessoas que atuam nesse ambiente [...] e que por sua vez não ocorrem de forma natural e espontânea, mas sim por meio de um processo de orientação (LÜCK, 2009, p. 83).

- E desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação, que permanentemente reflete a prática diária no sentido de rever e promover o desenvolvimento contínuo.

Ainda para a referida autora, o diretor nesse contexto atua como responsável pela orientação e mobilização do grupo de trabalho em prol da articulação de esforços coletivos e do compartilhamento de responsabilidades para que se atinja o objetivo principal da gestão, que é a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos. Para tanto, o diretor pode e deve se utilizar dos seguintes aspectos da gestão de pessoas: a comunicação, o relacionamento interpessoal, a motivação, a capacitação profissional, a formação de equipes e o compartilhamento de responsabilidades.

A dimensão pedagógica da gestão visa à promoção abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, de modo que as ações realizadas tenham como foco a melhoria da aprendizagem e a formação dos alunos. Cabe ainda a orientação de ações de todos os participantes da comunidade escolar no processo de elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar, bem como a promoção de orientações “com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 93).

Segundo a referida autora, outros aspectos devem ser considerados, como: a criação de um ambiente estimulante e motivador; a promoção da elaboração e atualização do currículo escolar (alinhada com os documentos norteadores nacionais); a orientação das diferentes ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar; o mapeamento e a análise das dificuldades das práticas pedagógicas cotidianas; a observação constante e o estabelecimento de feedbacks a partir das aulas visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem; a articulação de atividades extrassala de aula, pautadas por projetos educacionais diversos; a orientação, o incentivo e a viabilização de oportunidades pedagógicas especiais e a promoção e organização para a utilização das tecnologias da informação.

A gestão pedagógica, muitas vezes, é dividida com professores coordenadores ou supervisores, quando esses fazem parte do quadro da escola, entretanto, cabe ao diretor os processos de “[...] liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercido pelos professores e praticados na escola como um todo” (LÜCK, 2009, p. 94).

A dimensão administrativa está fortemente vinculada à mudança de significado dos recursos utilizados em educação, a partir da mudança de paradigma de administração para gestão, de acordo com estudo realizado por Lück (2007), em que, na perspectiva da administração, os recursos são concebidos como essenciais para a garantia da qualidade do ensino. Já na perspectiva da gestão, os recursos devem ter um significado para as pessoas na sua forma de utilização.

A divisão proposta pela autora dentro da dimensão da gestão administrativa compreende os seguintes segmentos: organização dos registros e documentação escolar; gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos da escola; gestão dos serviços de apoio e gestão financeira.

Alguns aspectos que caracterizam a gestão administrativa são a organização dos registros e da documentação escolar que engloba a vida acadêmica dos alunos, dos funcionários e professores, o cuidado com instrumentos como os diários de classe (instrumento que permite o monitoramento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem que envolve também a frequência dos estudantes), a confecção de mapas das turmas de alunos, do quadro de funcionários e professores, dos horários, enfim, instrumentos que provêm a escola de informações para que se subsidiem os processos de tomada de decisões.

De acordo com a autora, esse processo exige também a familiaridade do diretor com as ferramentas de informatização na gestão da escola, por meio da “possibilidade de arquivamento, catalogação, mapeamento, análise e descrição de informações, de modo que possa orientar a secretaria da escola nesse trabalho” (LÜCK, 2009, p. 108). Quanto à gestão dos recursos físicos, materiais e dos equipamentos da escola, esta envolve o gerenciamento do patrimônio material, ou seja, conservar os bens e recursos físicos que possibilitam a realização do trabalho educacional na unidade escolar, isto é, a conservação da estrutura física do prédio por meio de pequenas reformas, consertos e pintura, reposição de diferentes materiais didáticos e utensílios, entre outros.

A gestão dos serviços de apoio também caracteriza a gestão administrativa. Trata-se de gerenciar o número de funcionários de que a escola dispõe atrelado ao número de alunos a fim de garantir o bom funcionamento da escola. Geralmente fazem parte da equipe de apoio de uma escola o pessoal da secretaria, limpeza, cozinha, entre outros. Um dos maiores desafios do diretor de escola é o de manter “[...] essa equipe focada na construção de ambiente escolar como um ambiente social positivo em que todos se sentem responsáveis por construir a formação do aluno” (LÜCK, 2009, p. 111).

Os recursos financeiros compõem outro aspecto dessa dimensão que busca contribuir para a construção da autonomia da escola, proporcionando às unidades escolares um meio de resolução de alguns de seus problemas. Um dos recursos financeiros que as escolas recebem está vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola<sup>4</sup>, financiado pelo governo federal e que é liberado de acordo com o cumprimento dos seguintes requisitos: a escola deve ser pública, atender mais de 50 alunos (o valor é repassado com base no número de alunos matriculados estabelecido no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento) e possuir uma unidade executora (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres – APM), conforme orientações prescritas no Manual de Orientações para as Escolas, PDDE (BRASIL, 2006), disponibilizado pelo Ministério da Educação em sua página na Internet.

A utilização do referido recurso é realizada mediante o cumprimento de normas, prazos e regras estabelecidos pelo programa, ou seja, o diretor não pode utilizar o recurso a partir e exclusivamente de necessidades elencadas conforme sua compreensão. Para além dos recursos advindos do Governo Federal, os sistemas de ensino possuem programas específicos para auxiliar na gestão da escola por meio das unidades executoras.

Para Lück (2009, p. 112):

[...] todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida com o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitua em uma personalidade

---

<sup>4</sup> PDDE - O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa federal implantado, em 1995, pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Consiste na transferência de recursos financeiros, em uma única parcela anual, em favor das escolas públicas do ensino fundamental e das escolas privadas de educação especial. (BRASIL, 2006, p. 6).

jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola.

Percebe-se que a gama de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão é ampla e densa, requerendo de seus profissionais o acionamento e a construção de conhecimentos para que os mesmos consigam atuar no referido contexto, de modo que, ao mesmo tempo em que se constituem como gestores, realizem as atividades que lhe são atribuídas com assertividade.

### *1.3 Aprendizagem da docência*

Sabe-se que a aprendizagem da docência é caracterizada por um processo contínuo que se constitui ao longo do exercício profissional, de modo que a formação inicial não caracteriza a única fonte responsável pelo processo formativo dos professores, fazendo parte do mesmo inclusive as experiências anteriores ocorridas dentro e fora do contexto profissional. Não se pretende com essa afirmação dizer que os professores aprendem pura e simplesmente a partir da experiência, mas sim que esta exerce papel fundamental em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (MIZUKAMI et al., 2002).

De acordo com Gimeno Sacristán<sup>5</sup> (1988), citado por Lourencetti e Mizukami (2010), é necessário que se leve em consideração que a atuação profissional docente ocorre em um contexto determinado, que por sua vez exige uma prática condizente com determinado ambiente. Para o autor,

[...] o professor não decide sua ação no vazio e sim no contexto da realidade, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, por uma política curricular, pelos órgãos do governo... A profissão docente não é só algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades de formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores... As possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que são dadas ao professor na hora de configurar um determinado tipo de prática. A análise social da prática de ensino nos evidencia que ela é uma prática institucionalizada, definida historicamente por condicionamentos políticos, sociais, etc. (SANCRISTÁN, 1988 apud LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2010, p. 54).

Diante do exposto pode-se afirmar que o conhecimento adquirido ao longo da carreira não caracteriza fonte formativa mais marcante ou eficaz, mas aponta para um cenário em que o contexto em que se está inserido também exerce papel

---

<sup>5</sup> GIMENO SACRISTÁN, J. S. **El curriculum**: uma reflexion sobre la práctica. Madri: Morata, 1988.

fundamental. Isso significa supor que aprender a ser professor ou diretor em determinada rede de ensino implica na composição de um rol de conhecimentos que difere da atuação em outra rede, por exemplo, o contraste entre os sistemas públicos e privados, e mesmo dentro do nível de ensino em que se atua. No caso deste estudo, o processo de aprendizagem profissional se dá no mesmo contexto, tanto para docentes quanto para gestores: a escola pública.

Partindo da hipótese de que os processos de aprendizagem da docência e da gestão escolar são similares, apresentam-se a seguir algumas características/fontes da aprendizagem docente que, conforme pontuadas por Tancredi (2009), podem ser definidas como os professores modelos que os professores tiveram ao longo de sua trajetória e que possivelmente influenciaram a escolha profissional como estudantes e futuros professores. “Esses modelos de professores são fortes referências para as práticas futuras, pois se a atuação deles conseguiu influir na escolha profissional, agir de forma similar pode ser percebido como importante para ajudar a ensinar outros alunos” (TANCREDI, 2009, p. 25). No caso dos diretores, conforme resultados discutidos no capítulo três deste estudo, tal aspecto é semelhante, na medida em que no momento de atuação profissional, por vezes, os diretores em exercício (iniciantes ou não) recorrem aos modelos de diretores que já tiveram e que consideraram bem sucedidos nos momentos de tomadas de decisão, adoção de posturas, recorrendo até mesmo a estes quando possível, via contato telefônico, por exemplo, para a troca de ideias e/ou sugestões de como resolver as demandas impostas pelo cotidiano escolar.

Outra fonte definida pela autora é a aprendizagem via cursos de formação, independentemente do nível em que se constituam; o compartilhamento de experiências com outras pessoas, mesmo que não sejam professores, caracteriza nova fonte. Essa característica é fortemente marcada entre a categoria profissional dos diretores que, por vezes, mencionaram neste estudo a conversa que estabeleciam com familiares na tentativa de explicitar suas vivências e buscar opiniões, como com cônjuges e pais. A troca entre pares da carreira também foi mencionada, apesar de não caracterizar a única fonte de conselhos. Todavia, vale ressaltar que “[...] os pares são parceiros importantes na aprendizagem docente, principalmente quando se dispõem a compartilhar saberes e práticas, a ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer” (TANCREDI, 2009, p. 26).

A prática também é compreendida como importante fonte de aprendizagem, por meio da qual reflexões podem ser estabelecidas, indicando o que deu certo, o que foi bom, o que precisa ser revisto, quais mudanças podem e devem ser realizadas, por exemplo. Ainda para Tancredi (2009, p. 27), “[...] as rotinas e as mudanças, as repetições e as improvisações ensinam coisas diferentes, e cada situação tem sua importância para quem quer continuar a aprender”. No contexto da aprendizagem da gestão escolar essa característica é amplamente marcada. A prática cotidiana da gestão possibilita a maior fonte de aprendizagens profissionais das diretoras, de acordo com a percepção delas.

Pode-se notar ainda a aprendizagem da profissão por intermédio das políticas públicas que chegam às escolas, segundo a referida autora, em virtude de tais políticas, práticas são repensadas e redirecionadas, de forma que os docentes alteram seu modo de atuar/agir para contemplar tais necessidades (mudanças pretendidas). No fazer gestor, tal característica não possui influência tão forte e marcada como no fazer docente, apesar de que essa relação deveria ocorrer na mesma proporção, uma vez que uma das atribuições do gestor é a articulação e promoção das políticas públicas (federais, estaduais e municipais) nas unidades escolares. Entretanto, esse é um assunto que merece destaque e que está relacionado com a clareza do papel do diretor de escola e que será discutido em momento oportuno na análise dos dados.

Os alunos, pais e comunidade escolar, de modo geral, também contribuem para o processo de aprendizagem docente, caracterizando a aprendizagem a partir do contexto de atuação. De modo sintético, sobre o modo como os professores aprendem se pode afirmar:

O professor constrói seu próprio conhecimento profissional, e faz isso de forma pessoal, processual, incorporando e transcendendo os conhecimentos que adquire nas fontes citadas e em outras que não o foram. Faz isso a partir dos conhecimentos e experiências que acumula ao longo da vida pessoal e da carreira. Naturalmente ele não aprende sozinho, pois a docência, embora tenha em certo sentido um caráter individual, exige aprendizagem coletiva (TANCREDI, 2009, p. 28).

O capítulo correspondente aos resultados identificados neste estudo explicitará por meio da fala das próprias participantes elementos de como se configuraram seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, possibilitando a identificação de algumas características de similaridade entre os processos de aprendizagem da gestão os da docência.

## 2 A pesquisa

O presente capítulo encontra-se organizado da seguinte maneira: breve apresentação da natureza da pesquisa; delimitação do problema a ser investigado e os objetivos que nortearam a realização do trabalho; explicitação do cenário em que foi realizada a coleta dos dados, uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo; caracterização das participantes do estudo quanto ao sexo, idade, formação inicial, pós-graduação, tempo de experiência docente, tempo de experiência na gestão escolar, nível de ensino em que atuam e o critério de seleção para participação no trabalho; e por fim a apresentação das etapas metodológicas que orientaram a realização do estudo e que foram definidas como: a construção de instrumento para coleta, a realização de entrevistas, a confecção de diários para o registro das atividades relativas à gestão e a categorização e análise dos dados.

### 2.1 A natureza do estudo

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com a finalidade de contribuir para a compreensão do universo da gestão escolar sob a ótica de diretoras de escola de uma rede municipal de ensino.

### 2.2 O problema e os objetivos

A questão norteadora do trabalho é: sob a ótica de gestores, como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional?

Como objetivo geral propõe-se compreender como se configura o rol de afazeres próprios da prática cotidiana da gestão e os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de diretores.

Como objetivos específicos apresentam-se:

- mapear as atividades que compõem a prática cotidiana da gestão de diretoras de uma rede municipal de ensino;
- identificar suas percepções sobre as facilidades, dificuldades, dilemas e desafios no processo gerencial do trabalho;

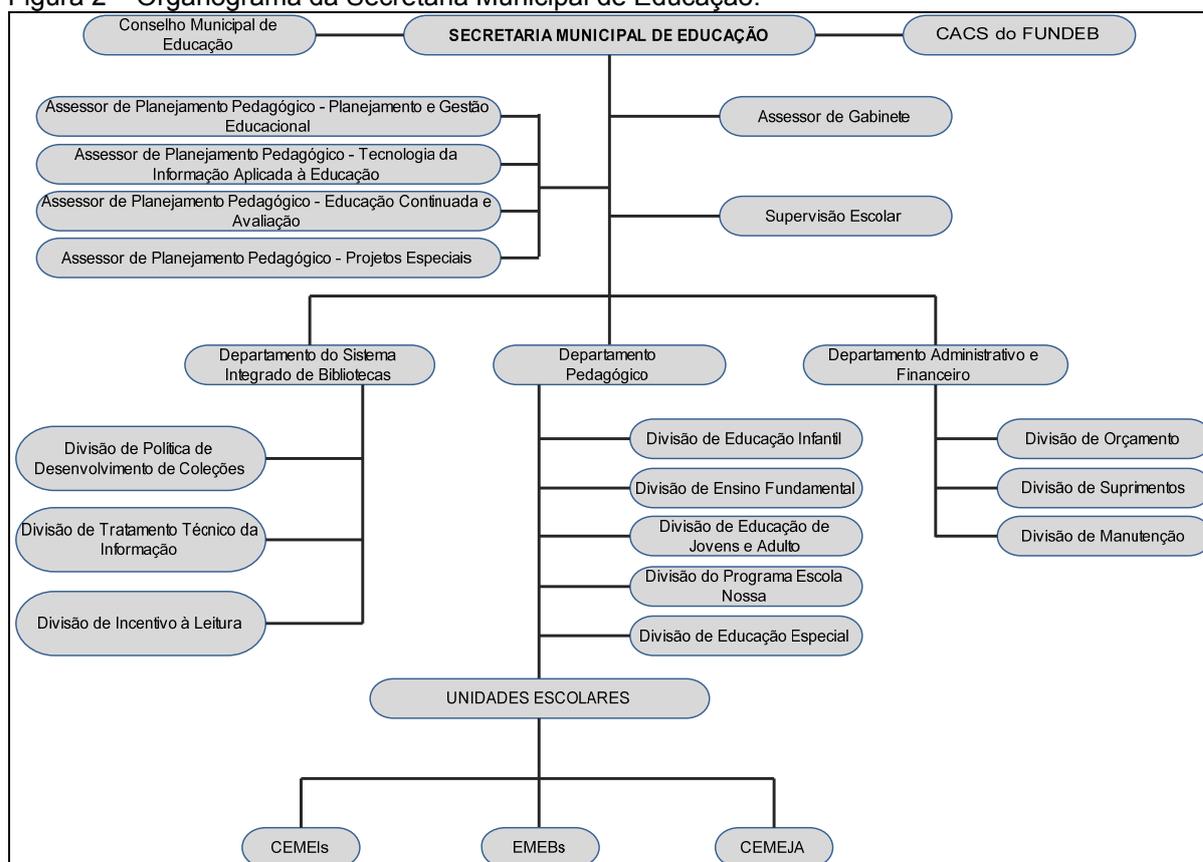
- identificar e analisar os contextos, momentos e características do desenvolvimento profissional no exercício da gestão escolar;
- identificar e analisar necessidades formativas do grupo investigado como forma de explicitação de potencialidade de intervenções futuras.

### 2.3 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com foco nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI).

A estrutura organizacional da referida rede de ensino encontra-se delineada conforme demonstra a Figura 2, considerando-se o ano da coleta dos dados, uma vez que já pode ter sofrido alterações em decorrência da mudança de governo.

Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

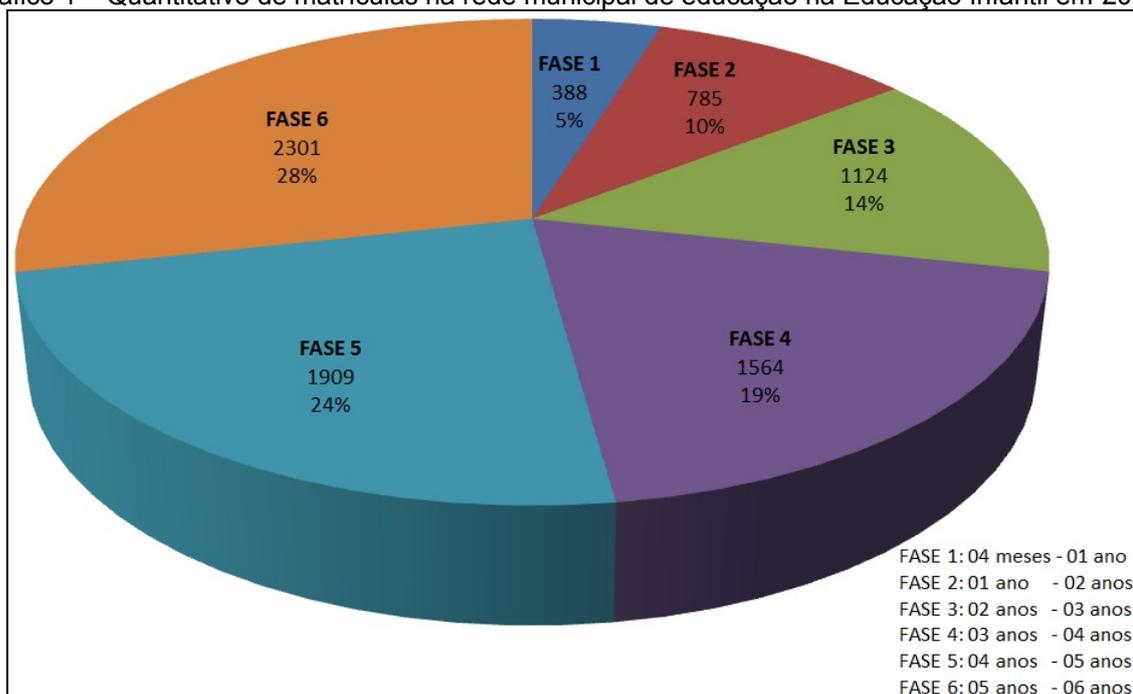
A rede municipal de educação do município investigado oferece atendimento em Educação Infantil, compreendendo crianças de quatro meses a cinco anos de

idade em período regular e/ou integral, e Ensino Fundamental, abrangendo as séries iniciais e finais em período regular ou por meio de complementação de jornada quando da participação em programas ou projetos vinculados à Secretaria Municipal de Educação; a Educação de Jovens e Adultos também compõe esse universo.

Na Educação Infantil a rede possui convênio com nove entidades filantrópicas que auxiliam no atendimento da demanda por vaga nesse nível de ensino. As Escolas Municipais de Educação Básica priorizam o atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental em suas nove unidades, sendo que em apenas duas delas são oferecidas as séries finais. A Educação de Jovens e Adultos é realizada em prédios de algumas das unidades escolares da rede, normalmente as de Ensino Fundamental, bem como em espaços cedidos por igrejas, centros comunitários, entre outros, como no caso do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, o MOVA.

No quesito alunos, a quantidade de matrículas ofertadas pela rede municipal nos diferentes níveis de ensino, no momento da coleta dos dados, está apresentada nos Gráficos 1 e 2, a fim de possibilitar a visualização do universo em que foi realizada a pesquisa. Apresenta-se o total de 8.071 alunos para a Educação Infantil e 5.328 para o Ensino Fundamental detalhado por Fase/Ano/Série nos gráficos a seguir.

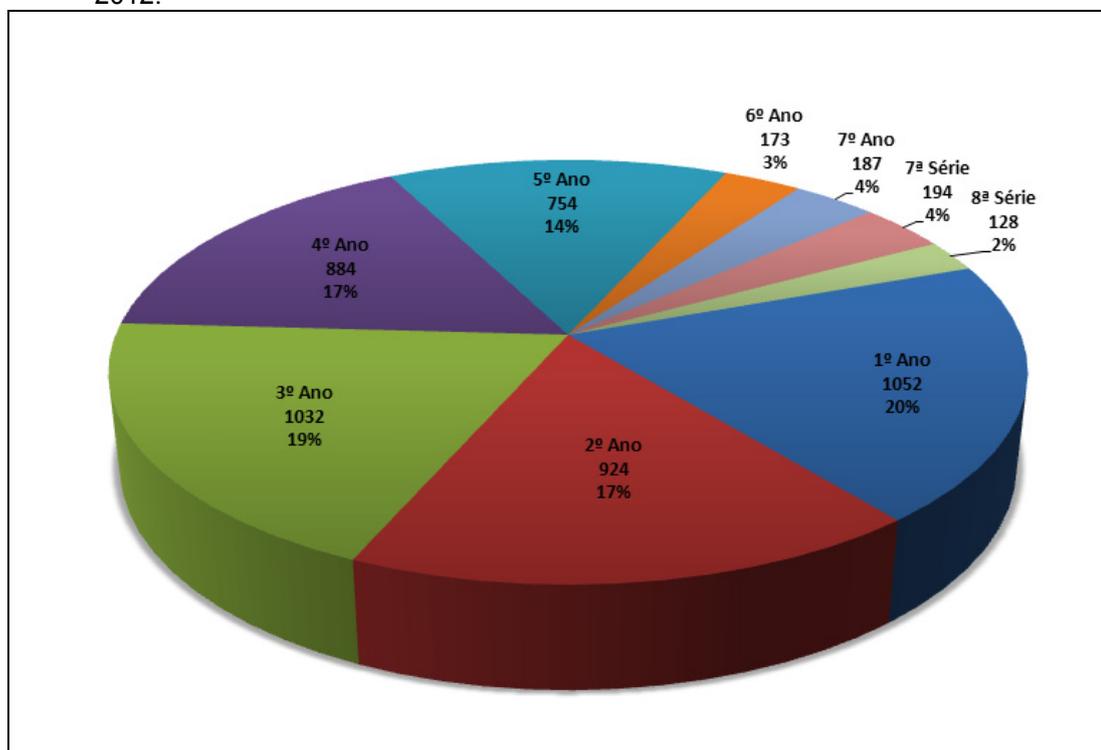
Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas na rede municipal de educação na Educação Infantil em 2012.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

No Gráfico 2 pode-se verificar o quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental em 2012, de acordo com o Ano/Série.

Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas na rede municipal de educação no Ensino Fundamental em 2012.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Acerca da faixa etária das crianças que frequentam o Ensino Fundamental ressalta-se que iniciam o 1º ano aos seis anos de idade.

As unidades-campos deste estudo foram selecionadas a partir da indicação da Secretaria Municipal de Educação de seis diretoras, pelo fato de se destacarem por suas práticas bem sucedidas na gestão escolar. As escolas foram identificadas com a letra E, seguida de números de um a seis, isto é, E1, E2, E3, E4, E5 e E6. Como garantia do anonimato das diretoras de escola participantes deste estudo, optou-se pela utilização de nomes fictícios para cada uma delas que, a partir de então, serão identificadas como: Meire, Gláucia, Laura, Viviane, Vitória e Carla.

A unidade E1, da Educação Infantil, gerida pela participante Gláucia, está situada na periferia do município investigado, atende 158 alunos de creche e pré-escola, distribuídos da seguinte forma: fase 4, que compreende alunos de três a quatro anos de idade – 18; fase 5, que compreende alunos de quatro a cinco anos de idade – 36 e fase 6, que compreende alunos de cinco a seis anos – 104. Possui

uma área construída de aproximadamente 283m<sup>2</sup>, dentro de um terreno de 364m<sup>2</sup>, com seis salas de aula, sanitários para alunos e sanitário adulto, área de serviço, lavanderia, sala de professores, despensa, cozinha, sala de diretor, pátio coberto, refeitório e pátio descoberto. O quadro de profissionais é composto por uma diretora, 13 professores e duas serventes de merendeira, que são as responsáveis pela preparação da alimentação servida diariamente aos alunos da unidade escolar.

A unidade E2, de Educação Infantil, gerida pela participante Vitória, também está situada na periferia do município investigado, atende 355 alunos de creche e pré-escola que estão distribuídos da seguinte forma: fase 4, que compreende alunos de três a quatro anos de idade – 96; fase 5, que compreende alunos de quatro a cinco anos de idade – 115 e fase 6, que compreende alunos de cinco a seis anos – 144. Possui uma área construída de aproximadamente 1.332m<sup>2</sup>, dentro de um terreno de 5.542m<sup>2</sup>, com dez salas de aula, sala de educação física, refeitório, cozinha, despensa, sanitários para alunos e sanitários para adultos, sala de professores, sala de diretor, almoxarifado, vestiários para alunos, pátio coberto, parque infantil/playground, piscina, quadra de areia e quadra descoberta. O quadro de profissionais é composto por uma diretora, uma professora de apoio de direção, 36 professores, um agente de serviços gerais (que cuida da limpeza) e seis serventes de merendeira, que são as responsáveis pela preparação da alimentação servida diariamente aos alunos da unidade escolar.

A unidade E3, de Educação Infantil, gerida pela participante Viviane, está situada na periferia do município investigado, atende 396 alunos de creche e pré-escola que estão distribuídos da seguinte forma: fase 1, que compreende alunos de quatro meses a um ano de idade – 25; fase 2, que compreende alunos de um a dois anos de idade – 67; fase 3, que compreende alunos de dois a três anos de idade – 102; fase 4, que compreende alunos de três a quatro anos de idade – 111 e fase 5, que compreende alunos de quatro a cinco anos de idade – 91. Possui uma área construída de aproximadamente 1.220m<sup>2</sup>, dentro de um terreno de 2.241m<sup>2</sup>, com 12 salas de aula, sala de recurso para educação especial, sala de espera, sala de diretor, sanitários para alunos e sanitários para adultos, refeitório, despensa, sala para TV/vídeo, cozinha, lactário, solário, sala de professores, lavanderia, almoxarifado, pátio coberto, parque infantil/playground e sala de leitura. O quadro de profissionais é composto por uma diretora, uma professora de apoio de direção, 57 professores, um educador de creche, um agente educacional (pode ser concebido

como inspetor de alunos), um agente operacional e três serventes de merendeira, que são as responsáveis pela preparação da alimentação servida diariamente aos alunos da unidade escolar.

A unidade E4, do Ensino Fundamental, gerida pela participante Meire, também está situada na periferia do município investigado, atende 1.024 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estão distribuídos da seguinte forma: 1º ano – 233 alunos; 2º ano – 224 alunos; 3º ano – 232 alunos; 4º ano – 188 alunos e 5º ano – 147 alunos. Possui uma área construída de aproximadamente 3.211m<sup>2</sup> (distribuída em três pavimentos) dentro de um terreno de 2.000m<sup>2</sup>, com 24 salas de aula, despensa, gabinete dentário, sanitários para alunos e sanitários para adultos, quadra coberta, sala de reunião, sala de educação física, parque infantil/playground, sala de secretaria, sala de diretor, laboratório de informática, biblioteca, sala de professores, almoxarifado, sala de inspetor de alunos, sala de entretenimentos e sala de recurso da educação especial. O quadro de profissionais é composto por uma diretora, duas assessoras de direção, 97 professores, quatro agentes educacionais (podem ser concebidos como inspetores de alunos), oito serventes de merendeira, que são as responsáveis pela preparação da alimentação servida diariamente aos alunos da unidade escolar, dois auxiliares administrativos (podem ser concebidos como secretários de escola) e um bibliotecário.

A unidade E5, do Ensino Fundamental, gerida pela participante Laura, está situada na periferia do município investigado, atende 854 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estão distribuídos da seguinte forma: 1º ano – 194 alunos; 2º ano – 161 alunos; 3º ano – 184 alunos; 4º ano – 175 alunos e 5º ano – 131 alunos. Possui uma área construída de aproximadamente 1.154m<sup>2</sup> dentro de um terreno de 8.700m<sup>2</sup>, com 17 salas de aula, sanitários para alunos e sanitários para adultos, almoxarifado, biblioteca, cozinha, despensa, gabinete dentário, parque infantil/playground, sala de professores, pátio coberto, pátio descoberto, quadra coberta, refeitório, sala de secretaria, laboratório de informática e sala de recurso para educação especial. O quadro de profissionais é composto por uma diretora, duas assessoras de direção, um assessor pedagógico, 74 professores, cinco agentes educacionais (podem ser concebidos como inspetores de alunos), sete serventes de merendeira, que são as responsáveis pela preparação da alimentação servida diariamente aos alunos da unidade escolar, três agentes de serviços gerais

(cuidam da limpeza), dois auxiliares administrativos (podem ser concebidos como secretários) e um bibliotecário.

A unidade E6, do Ensino Fundamental, gerida pela participante Carla, também está situada na periferia do município investigado, atende 559 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estão distribuídos da seguinte forma: 1º ano – 119 alunos; 2º ano – 106 alunos; 3º ano – 128 alunos; 4º ano – 114 alunos e 5º ano – 92 alunos. Possui uma área construída de aproximadamente 11.572m<sup>2</sup> dentro de um terreno de 41.353m<sup>2</sup> com 12 salas de aula, sanitários para alunos e sanitários para adultos, sala de diretor, sala de secretaria, sala de reforço, pátio coberto, pátio descoberto, almoxarifado, sala de professores, lavanderia, cozinha, refeitório, despensa, zeladoria, quadra coberta, sala de recurso para educação especial, sala para TV/vídeo, laboratório de informática e biblioteca. O quadro de profissionais é composto por uma diretora, uma assessora de direção, 56 professores, três agentes educacionais (podem ser concebidos como inspetores de alunos), cinco serventes de merendeira, que são as responsáveis pela preparação da alimentação servida diariamente aos alunos da unidade escolar, três agentes de serviços gerais (cuidam da limpeza), um auxiliar administrativo escolar (pode ser concebido como secretário) e um bibliotecário.

Em relação ao quadro de gestores da rede, este é composto de 52 professores efetivos dos diferentes níveis de ensino que deixam suas salas de aula e atuam por períodos indeterminados como diretores de escola, tendo como forma de provimento do cargo/função a indicação com a ocupação de funções gratificadas. Segundo o Estatuto Municipal de Educação, regido pela Lei nº 13.889, de 18 de outubro de 2006 (LEI..., 2006), por funções gratificadas entende-se: “[...] conjunto de atribuições específicas de direção, chefia e assessoramento, desempenhado por servidor público efetivo mediante designação do Prefeito Municipal, com gratificação fixada em Lei”. Vale ressaltar que, nas unidades escolares de Educação Básica, a equipe gestora pode ser composta às vezes por até quatro pessoas, sendo um diretor, dois assessores de direção e um assessor pedagógico de escola, por exemplo.

Já no que se refere ao papel (atribuições) do diretor, não há em nenhum artigo de Lei Municipal tais diretrizes ou orientações.

Para melhor compreensão do cenário investigado, faz-se necessário contextualizar o momento político em que se desenvolveu esta pesquisa. O ano de

2012, período em que se realizou a coleta de dados desta pesquisa, foi marcado na rede municipal por um forte e amplo movimento, ou seja, a construção do Plano Municipal de Educação (PME), que teve sua realização pautada sob a coordenação de uma comissão, especialmente designada para esse fim via Decreto Municipal. O PME deveria ser compreendido como uma ferramenta que garantisse a permanência dos projetos e programas educacionais do município, independentemente das mudanças de governo, conforme declarado na época pela então secretária de educação do município.

As etapas de elaboração do PME puderam ser divididas temporalmente de acordo com a seguinte marcação: 2005-2006, realização de movimentos, encontros, conferências e fóruns que tratavam sobre o tema, culminando com a realização da III Conferência Municipal de Educação denominada: “Diretrizes para um Plano Municipal de Educação”; 2006-2007, realização de diagnóstico da educação do município como forma de obtenção de subsídios para a tomada de decisões sobre os objetivos e metas que seriam definidos por ocasião da IV Conferência Municipal de Educação que teve como tema “Plano Municipal de Educação: objetivos e metas”; 2008-2009, tramitação no âmbito do Conselho Municipal de Educação; 2009-2010, período em que foram realizadas a V Conferência Municipal de Educação e a I Conferência Intermunicipal de Educação; 2011, elaboração propriamente dita (construção). Vale ressaltar que foi, na VI Conferência Municipal de Educação, intitulada “Plano Municipal de Educação – PME”, realizada em novembro/dezembro de 2011, aprovado o texto-base para a elaboração do Plano, cujos trabalhos foram iniciados em maio do referido ano; 2012-conclusão.

Os eixos norteadores e que deveriam compor o PME foram: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio; Educação Profissional; Educação Superior; Diversidade e Inclusão; Gestão Democrática; Financiamento da Educação; Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Ciência, Tecnologia, Sociedade, Cultura e Meio Ambiente; Acompanhamento e Avaliação da Implementação do PME e outros.

Como estratégia para intensificar a participação dos trabalhadores da educação na elaboração do Plano, foi criado o Crédito Educação, iniciativa que possibilitava o acúmulo de pontos por participação nos diferentes espaços de formação, discussão e deliberação. Esses pontos, por sua vez, eram transformados

em certificados podendo ser utilizados no processo de pontuação para atribuição de aulas dos referidos profissionais.

O processo final de sistematização do PME decorreu do trabalho realizado por uma equipe composta por dois representantes de cada eixo temático, escolhidos por ocasião da VI Conferência Municipal e por membros da Secretaria Municipal de Educação. Participou desse processo ainda um representante do Instituto Paulo Freire que teve como desafio sistematizar as 24 metas e as 63 estratégias que compõem o PME a partir de um universo de aproximadamente 500 propostas sistematizadas anteriormente pela equipe mencionada.

Como sequência do processo, no dia 31 de março de 2012 as referidas metas e estratégias foram apresentadas em Audiência Pública que, depois de validadas pela plenária, culminaram com a homologação pelo Conselho Municipal de Educação em 4 de abril. Ainda no mês de abril o texto passou por ajustes necessários, foi validado pelo Departamento de Negócios Jurídicos da Prefeitura Municipal e entregue ao Executivo. Entretanto, foi no dia 23 de novembro que o Projeto de Lei que criava o Plano Municipal de Educação foi entregue ao Legislativo. Entretanto, apenas durante o mês de dezembro do ano de 2013, após passar por ajustes durante o referido ano, o PME foi aprovado pela Câmara Municipal. As alterações propostas no referido documento não foram analisadas por ocasião da redação deste trabalho. Assim, as informações utilizadas neste texto, até por uma questão temporal, seguiram as datas das tramitações citadas correspondentes ao ano de 2012.

A decisão pela opção de registro de algumas informações sobre esse movimento na educação do município investigado ocorreu na medida em que, na proposta do Plano Municipal de Educação, havia uma discussão sobre a função gestora, que é o conteúdo sobre o qual se tecem considerações daqui por diante.

Na segunda sistematização do texto-base do PME que seria utilizado para as deliberações na VI Conferência Municipal de Educação, apareceu, no eixo VIII Gestão Democrática, menção à figura do diretor, quando colocou no item 126.1 “Definir critérios para o provimento de cargo de diretor: processo de formação, habilitação e consulta à comunidade” e no item 126.9 “Adotar mecanismos de avaliação periódica de desempenho dos gestores escolares no exercício da função, garantindo a participação da comunidade” (CAMINHOS..., 2013, p. 112). Em sua versão final, o texto que fazia referência à figura do diretor, ficou definido da seguinte

forma por meio da estratégia de número 39: “[...] definir critérios para provimento do cargo de diretor de Unidade Escolar, compreendendo requisitos para o exercício da função, habilitação e processos de escolha” (CAMINHOS..., 2013, p. 163).

Diante do exposto, podem-se problematizar vários aspectos da função gestora no contexto escolhido para realização deste estudo, tais como: a forma de provimento do cargo/função, o rol de afazeres próprio da prática cotidiana da gestão, entre outros. Ou seja, percebe-se que a rede municipal de educação possui um processo de indicação de professores que assumem por tempo indeterminado a função de diretores e que, por sua vez, essa “ocupação temporária” da função está relacionada com questões que extrapolam a esfera técnica. Percebe-se ainda, por meio da redação da estratégia número 39 do PME, que esse é um aspecto que deixa a rede em situação de indagação, indicando a necessidade de que algo tem que ser feito nesse sentido, que critérios devem ser estabelecidos no que concerne à forma de provimento do cargo/função. Nesse momento, os professores que ocupavam a função gratificada de diretores deparavam-se com a seguinte situação: “estão diretores”, “não são diretores”, o que pode remeter a outra discussão que envolve até mesmo a autonomia no exercício da função, a autoridade frente ao grupo que se conduz, entre outros aspectos.

No ano de 2013, momento de redação deste trabalho, surgiu na rede municipal de educação, com a mudança de governo, a oportunidade para que todos os professores da rede com mais de dois anos de efetivo exercício no magistério público municipal e que possuíssem diploma de graduação em Pedagogia, e/ou Mestrado, e/ou Doutorado, pudessem concorrer à função de diretor de escola.

O referido processo teve início no mês de março do ano mencionado com o preenchimento de uma ficha na qual deveriam registrar sua proposta de atuação frente a uma unidade escolar como diretores e um breve compilado de sua formação acadêmica. As inscrições foram realizadas durante o mês de março e o resultado culminou no mês de maio com a troca de praticamente 86% dos profissionais da rede que ocupavam a função de diretores.

Ou seja, profissionais com cerca de dois a 12 anos ou mais no exercício da função gestora voltaram para suas salas de aula e profissionais com dois anos na função docente ou mais assumiram o exercício da função gestora.

## 2.4 Participantes

Participaram do estudo professoras que ocupavam a função gratificada de diretoras em unidades escolares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e da Educação Infantil que deram sua anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>6</sup> no segundo semestre do ano letivo de 2012.

O total de participantes correspondeu a seis diretoras, sendo três do Ensino Fundamental e três da Educação Infantil, indicadas pela equipe do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, por solicitação da pesquisadora, que, de acordo com a visão do referido Departamento, possuíam práticas bem sucedidas de gestão, ou seja, eram consideradas boas diretoras.

As participantes do estudo foram caracterizadas quanto: ao sexo, idade, formação inicial, pós-graduação, tempo de experiência docente, tempo de experiência na gestão e nível de ensino em que atuavam, conforme sistematização na Tabela 1. Vale ressaltar que a constatação que se obtém por meio deste estudo não encerra a caracterização da referida população, uma vez que não foram realizados estudos comparativos em âmbito nacional e/ou estadual, por exemplo. Trata-se da explicitação de um recorte de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo.

Tabela 1 – Caracterização das participantes da pesquisa.

Caracterização das participantes	Diretoras (N=6)	
	N	%
<b>Idade</b>		
31 – 35 anos	1	16,66%
36 – 40 anos	4	66,66%
41 – 45 anos	1	16,66%
<b>Sexo</b>		
Feminino	6	100,00%
<b>Magistério</b>		
Sim	5	83,34%
Não	1	16,66%
<b>Formação inicial</b>		
Pedagogia	4	66,66%
Ed. Física + Pedagogia	2	33,34%
<b>Habilitação em Administração Escolar</b>		
Sim	4	66,66%
Não	2	33,34%

<sup>6</sup> Projeto aprovado mediante parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, sob o número 137.614.

Tabela 1 – *Continuação...*

Especialização		
Gestão Escolar	4	66,66%
Psicopedagogia	1	16,66%
Não possui	1	16,66%
Tempo de experiência na docência (anos)		
1 – 5	1	16,66%
6 – 10	3	50,00%
11 – 15	1	16,66%
15	1	16,66%
Tempo de experiência na gestão (anos)		
1 – 5	4	66,67%
6 – 10	2	33,33%
Forma de provimento do cargo de direção		
Indicação/Nomeação	6	100,00%

Fonte: autoria própria.

Como é possível observar, trata-se de um grupo do sexo feminino com experiência docente variada, composto por profissionais com efetivo exercício no magistério entre 5 e 15 anos. Quanto à atuação na função gestora, a maioria das profissionais possui até cinco anos de experiência, sendo que apenas duas delas possuem entre seis e dez anos de experiência. A formação dessas profissionais marcava-se pela formação inicial no nível de segundo grau, por meio do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, o CEFAM<sup>7</sup>, ou da Habilitação Específica para o Magistério, sendo que apenas uma das participantes não havia cursado o ensino médio voltado para a formação docente. Será possível perceber ainda que a motivação pela escolha profissional como professoras era permeada pela busca de uma profissão que lhes trouxesse subsistência, como será corroborado por meio das próprias falas das participantes no Quadro 2.

No que tange ao período da formação inicial no nível de Graduação, quatro das participantes haviam cursado Pedagogia e duas Educação Física, sendo que em momento posterior, as duas últimas haviam concluído também a formação em Pedagogia. Quatro participantes haviam cursado especialização em Gestão Escolar, algumas delas inclusive estavam concluindo essa formação no ano de coleta dos dados deste estudo. Uma possuía especialização em Psicopedagogia, sendo que apenas uma delas não possuía especialização; nenhuma possuía pós-graduação

<sup>7</sup> “Escola de nível médio específica para formar professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, os CEFAMs constituíram um projeto do governo do estado de São Paulo com características que os diferenciavam das demais escolas: período integral, oferta de bolsa aos alunos, definição do quadro docente com características vinculadas ao projeto de formação de professores (primários) e outras. O Estado contou com uma rede de 52 CEFAMs desde sua criação. em 1986 até a sua extinção em 2002” (PIMENTA, 2005, p. 528).

Strictu Sensu, apesar de uma delas no final deste trabalho ter manifestado sua intenção em iniciar o Mestrado, apontando tal realização como uma de suas perspectivas futuras, conforme será observado no momento de análise e discussão dos dados, especificamente na parte que trata das perspectivas profissionais.

Sobre a forma de provimento do cargo/função estava explicitado que se tratava de um processo de nomeação/indicação, por meio do qual as participantes deixavam suas salas de aulas por períodos indeterminados de tempo para assumirem a função de diretores de escola, por meio da nomeação para funções gratificadas dentro da rede municipal de educação.

## *2.5 Procedimentos metodológicos*

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas metodológicas: a construção de instrumento para coleta, a realização de entrevistas, a confecção de diários para o registro das atividades relativas à gestão e a categorização e análise dos dados.

### *2.5.1 Primeira etapa: construção do instrumento*

Para a realização das entrevistas foi necessário construir um instrumento que as norteasse. O referido instrumento foi elaborado tendo como base o roteiro de entrevista proposto por Lortie (2009) a partir de um estudo realizado com diretores de escolas dos subúrbios de Chicago, sofrendo adaptações para o contexto em que foi realizada a pesquisa.

O instrumento de coleta contou com 49 questões, foi estruturado em cinco partes: a parte um contou com oito questões relativas à caracterização dos participantes, isto é, sexo, idade, formação inicial, pós-graduação, tempo de experiência docente, tempo de experiência na gestão e nível de ensino em que atuavam; na parte dois as duas questões abordaram a justificativa da escolha da carreira; a parte três compreendeu seis questões relacionadas à caracterização da escola em que atua; a parte quatro teve 28 questões sobre as esferas da gestão: rotinas e atribuições e a parte cinco, com cinco questões, inquiriu sobre as perspectivas profissionais. Este instrumento está apresentado no Apêndice A.

### 2.5.2 Segunda etapa: realização de entrevistas

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora utilizando o instrumento semiestruturado. Foram gravadas a partir do consentimento prévio das participantes com duração entre 1h30min e 2h30min e, posteriormente, transcritas.

Foram realizadas nas unidades escolares das respectivas participantes, com agendamento prévio de data e horário. O período de realização das entrevistas foi o mês de agosto de 2012.

Foi interessante notar que para algumas das entrevistadas o período destinado à realização da entrevista foi um momento em que puderam parar e refletir sobre sua própria atuação, na medida em que tiveram que resgatar ações realizadas, concebidas por elas mesmas como comuns e rotineiras, mas que possuíam por trás concepções que norteavam seus processos de gestão, mesmo que, no momento da conversa, não se dessem conta dessa perspectiva.

Foi possível identificar ainda que algumas das participantes ficaram completamente à vontade para falar sobre o exercício da função, traziam problemáticas durante o período da conversa e, por vezes, ofereciam propostas para a superação das situações e/ou problemas identificados, talvez pela oportunidade de serem ouvidas, de falarem sobre seus afazeres, mesmo se tratando da colaboração em uma pesquisa de Doutorado. Outras, entretanto, restringiam-se a responder o que lhes era perguntado e, por vezes, solicitavam um tempo para elaborar as respostas.

### 2.5.3 Terceira etapa: confecção de diários

A confecção de diários para o registro das atividades relativas à gestão surgiu como alternativa para complementação da coleta dos dados. A ideia inicial era de que as participantes constituíssem um grupo que se reuniria uma vez por mês durante seis meses aproximadamente e que, ao longo desse período, pudessem registrar sua atuação em particular e no momento do coletivo quando discutissem e aprofundassem as temáticas que surgiriam em decorrência do relato das práticas, algo no sentido de que pudessem ter na oportunidade de registro da prática cotidiana uma ferramenta de desenvolvimento profissional. Após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa junto às suas

profissionais e da indicação das participantes por parte do Departamento Pedagógico da referida Secretaria, houve a oportunidade de expor a possibilidade de obtenção de certificação para a proposta de redação dos diários somada aos encontros mensais. Entretanto, as participantes, de imediato, afirmaram não possuir interesse em certificação e que gostariam apenas de colaborar com a pesquisa sem assumirem um compromisso mensal, por causa do volume de trabalho nas instituições somado aos afazeres da vida cotidiana. Enfim, o objetivo da redação dos diários era obter o maior número de informações que possibilitasse a compreensão sobre a amplitude de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão, suas facetas e formas de organização. A utilização do registro como possibilidade de ferramenta de desenvolvimento profissional fica como indicação para a realização de trabalhos futuros, uma vez que, nesta pesquisa, não houve oportunidade de aprofundar tal experiência por motivos aqui explicitados.

Outro fator que interferiu nessa etapa do processo de coleta foi a proximidade do final do ano letivo e a possibilidade de troca de governo junto à Prefeitura Municipal, o que por sua vez poderia ocasionar o fato de que as participantes não estivessem mais no exercício da função gestora em 2013, fato este consolidado, uma vez que das seis participantes apenas uma permaneceu no exercício da função gestora no referido ano.

Diante do exposto, optou-se pela realização de registros individuais apenas durante o ano letivo de 2012, e assim ocorreu. Todavia, das seis colaboradoras, apenas três concluíram essa etapa. Foi possível perceber que a entrevista foi um momento mais “fácil” de ser concretizado, uma vez que foi realizada com o auxílio de um gravador e as participantes não tiveram que dispor de um tempo fora da sua rotina de trabalho para se dedicar a escrever sobre sua própria prática no exercício da função gestora.

Para a redação dos registros das atividades diárias foi enviado às participantes via e-mail pessoal uma comanda norteadora, na qual foi explicado o que elas deveriam e poderiam apontar no texto a ser entregue como correspondente ao diário número 1, ou seja, o primeiro registro. O total de diários redigidos por participante foi de quatro. Após o recebimento dos textos correspondentes ao diário 1, foram enviados feedbacks individuais destacando pontos que chamaram a atenção e outros que mereciam maior detalhamento, na tentativa de que justificassem o motivo de determinada atuação, por exemplo. Objetivava-se ainda a

composição das tendências comuns e das especificidades do grupo pesquisado dentro da esfera de atuação da gestão por meio desse instrumento, uma vez que esta caracterizaria uma oportunidade de conhecer o universo da gestão a partir dos diferentes contextos advindos das unidades escolares, enfim, suas especificidades.

Com as informações obtidas por meio do diário número 1 e da elaboração dos feedbacks correspondentes, surgiu o diário número 2, isto é, o segundo registro, no qual algumas questões pontuadas no diário 1 foram retomadas. Incentivava-se também a abertura para inserção de novos fatos que permeavam a prática cotidiana da gestão. Para esse registro, algumas participantes se limitaram a responder os questionamentos propostos, enquanto outras realizaram as complementações solicitadas e acrescentaram novos fatos. No momento da leitura dos registros, foi possível identificar que uma mesma temática foi repetida nos registros 1 e 2 para determinados sujeitos, enquanto que para outros o rol de afazeres foi ampliado. Ou seja, a partir da compilação das informações que apareceram em comum nos dois registros das seis participantes, foi criada uma nova comanda que teve como objetivo buscar justificativas ou explicitações para as tendências comuns objetivando conhecer mais sobre o que elas pensavam ou o motivo pelo qual agiam nas determinadas dimensões da gestão mapeadas nos registros anteriores, caracterizando o terceiro registro.

Dessa forma, o diário número 3 foi elaborado, levando-se em consideração os relatos em comum das participantes nos diários 1 e 2 com questões direcionadas sobre aspectos gerais de sua atuação e aprendizagens vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais no cotidiano da gestão escolar.

O quarto e último diário (registro) evocava uma ampla retomada sobre as esferas de atuação das participantes, solicitando o registro das atividades e dos conhecimentos necessários para sua realização nas dimensões administrativa, pedagógica, organizacional, financeira e de pessoas, além de informarem com e para quem desenvolviam tais atividades.

#### 2.5.4 Quarta etapa: categorização e análise dos dados

Para o processo de categorização e análise dos dados, o roteiro norteador das entrevistas foi utilizado como parâmetro, ou seja, a sequência das questões aplicadas foi seguida para a explicitação dos resultados obtidos que, por sua vez,

foram expostos em quadros contendo falas literais das participantes e também por meio da utilização de gráficos e/ou tabelas.

Em seguida, são apresentados os dados obtidos na redação dos diários, que corroboram várias das informações obtidas decorrentes da realização das entrevistas.

### 3 O que fazem e como aprendem os diretores de escola

O presente capítulo apresenta os dados obtidos por ocasião da realização do estudo. As sistematizações encontram-se registradas por meio de quadros seguidos das possíveis discussões e análise. Optou-se pela manutenção das falas literais das participantes como forma de explicitação da realidade investigada.

#### 3.1 O que dizem as entrevistadas

Pensando nos eixos propostos para a investigação, os resultados estão apresentados nos seguintes itens:

##### 3.1.1 Justificativas da escolha da carreira

Os motivos apontados pelas participantes que as levaram à escolha da docência enquanto profissão estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Motivos que impulsionaram a escolha da carreira docente.

Participantes	Motivos da escolha da profissão
<b>MEIRE</b> EF <sup>8</sup>	Venho de família de professores e isso me reverteu a gostar da profissão. Eu fiz o Magistério e logo em seguida fiz Educação Física [...]. Eu perdi meu pai muito cedo, então foi a questão de fazer uma formação que gostasse e que desse oportunidade de trabalho.
<b>GLÁUCIA</b> EI <sup>9</sup>	Na minha infância não tem uma recordação muito [...]. Lembro-me das minhas professoras, do nome de todas elas. Mas, tiveram professoras que no Ensino Fundamental me marcaram mais e eu achava bonito o que elas faziam.
<b>LAURA</b> EF	Na verdade eu sempre brinquei de escolinha, mas fui conduzida para ser professora desde menina. Sempre fui atleta, participava de jogos regionais, competia. [...] Nisso tinha um diretor que trabalhava com esporte, e ele me deu uma bolsa e me convidou para ir para o colégio onde ele trabalhava. Então para eu ganhar a minha bolsa eu tinha que fazer monitoria e eu fazia monitoria em esportes. Quando eu estava na escolinha de esportes fui convidada a ser monitora, foi meu primeiro salário. Então eu passei a ganhar um salário, eu tinha catorze anos e eu dava iniciação em voleibol [...]. Então ali eu já sabia o que eu queria: eu queria trabalhar com esporte, e de lá eu fui conduzida.
<b>VIVIANE</b> EI	Na verdade foi no Ensino Médio, porque eu terminei a oitava série e como a maioria das pessoas, sem muita noção do que fazer. O que eu quero fazer? Foi um grupo na escola apresentar o CEFAM, aí a gente ficou toda encantada com essa possibilidade de cursar o Ensino Médio e ter uma profissão, e eu fui fazer; me decidi definitivo no segundo ano do Magistério.

<sup>8</sup> EF – correspondência à palavra Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> EI – correspondência à palavra Educação Infantil.

Quadro 2 – *Continuação...*

<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>Na verdade eu sempre dancei, fiz balé a vida inteira e achava que ia dançar pelo resto da vida, aí eu entrei no CEFAM. Eu sempre gostei da parte de humanas, não gostava das exatas, então eu amei o CEFAM. Foi uma coisa que marcou na minha vida, foi um divisor de águas, eu gostei muito.</p>
<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Eu sempre brinquei de professora, eu dava aula para as paredes e usava como estratégia de estudo, eu dava aula para mim mesma, estudava o que eu precisava estudar da escola e repassava todas as aulas, todas as matérias, tudo. Era como se eu estivesse explicando para uma turma o que eu tinha aprendido; então eu acho que isso me ajudou bastante também. Mas no momento de decidir não foi a minha única opção, eu tinha alguns planos, um era fazer a prova para entrar no Magistério porque já era uma coisa que eu gostava, mas se não desse certo eu iria para outra área, eu cheguei até pensar na parte da computação. Eu fui muito bem na prova do CEFAM que era minha primeira opção, era a área que eu gostava e também porque ficava o dia inteiro e tinha uma bolsa também, eu sempre quis ter as minhas coisas do meu jeito. Então meu objetivo era que se eu não conseguisse entrar no CEFAM que eu entrasse em outra coisa, mas que eu arrumasse outra coisa para ter um dinheiro para mim.</p>

Fonte: autoria própria

Percebe-se a tendência das participantes pela procura do magistério como profissão por meio da relação com o meio de obtenção de sustento, ou seja, a questão financeira, a busca por uma profissão que lhes trouxesse meio de sobrevivência. O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério aparece como uma possibilidade de obtenção do ganho financeiro ainda durante o período destinado à formação das participantes.

A relação entre as ciências exatas e humanas também foi mencionada durante o período de realização das entrevistas. O fato de maior “facilidade” no trato com as ciências humanas foi apontado como uma das possibilidades da escolha do magistério como profissão.

A observação das participantes sobre atuação das professoras que tiveram na infância também perpassou o cenário explicitado pelas participantes acerca da escolha da docência como profissão, uma vez que enquanto estudantes admiravam ou espelhavam-se em suas professoras, conforme indicado pela diretora Gláucia.

### 3.1.2 Caracterização da escola de atuação quanto ao IDEB<sup>10</sup> e às principais mudanças ocorridas na unidade escolar e/ou comunidade

Quando questionadas sobre a questão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da unidade escolar em que estavam à frente, apenas três das participantes puderam responder, uma vez que atuavam no Ensino Fundamental, isto porque a Educação Infantil não conta com esse tipo de indicador, ou seja, puderam contribuir nesse item apenas as participantes Meire, Laura e Carla. Nesse quesito é interessante observar o que as diretoras sabem sobre o referido indicador de qualidade educacional, uma vez que não têm como se esquivar de influências externas que incidem diretamente sobre a gestão da escola, como uma avaliação externa, por exemplo.

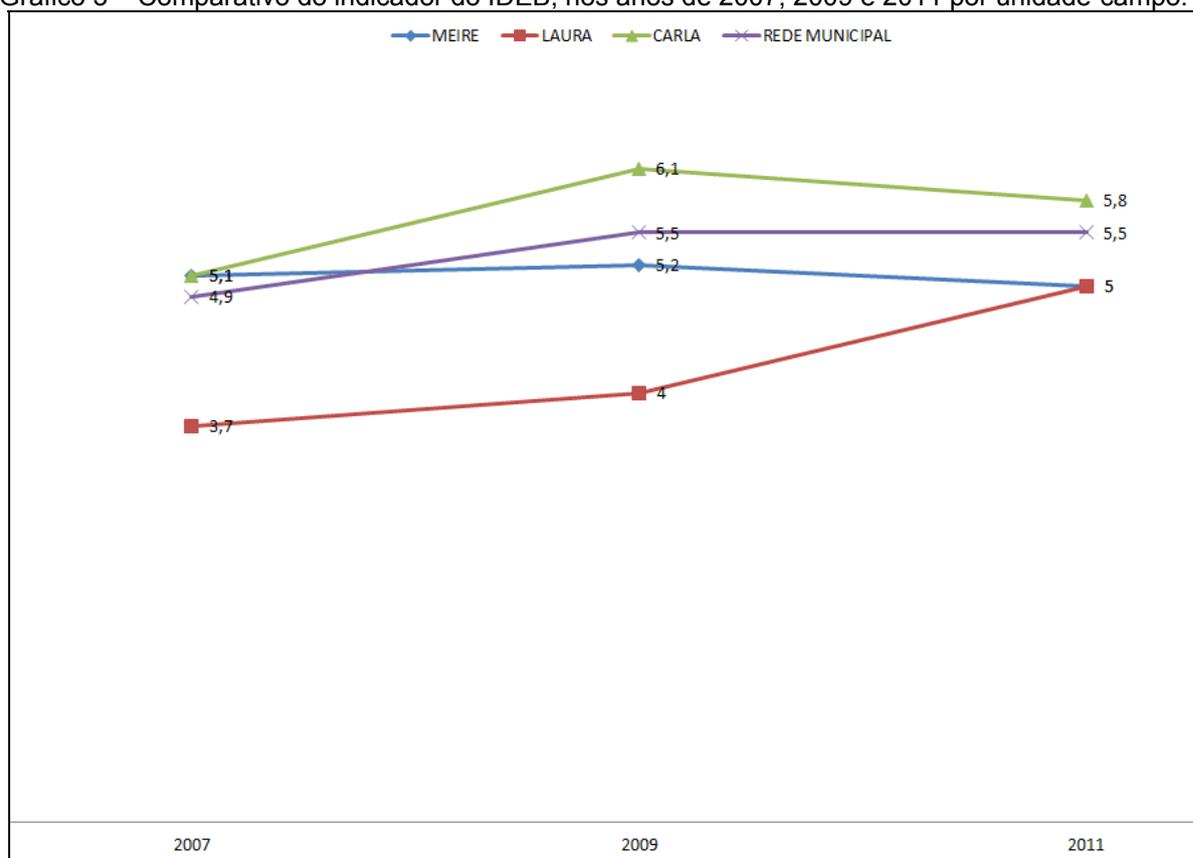
Sobre o IDEB sabe-se que se trata da criação de um indicador por parte do Governo Federal no ano de 2007, com o objetivo de medir a qualidade do ensino das escolas públicas, cujo valor é calculado tendo como base o desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (para o Estado) e da Prova Brasil (para o Município), somados às questões relacionadas à frequência e desempenho dos alunos. Resumindo, quanto maior a nota obtida nos testes e menor o número de desistências e repetências por parte dos alunos, maior a chance de melhor classificação da escola dentro de uma escala de zero a dez pontos. A meta fixada pelo Ministério da Educação até 2021 é de 6,0.

A seguir, apresentam-se aspectos relacionados ao IDEB. Ou seja, são explicitadas a média do município destacada na cor lilás e as notas obtidas pelas escolas geridas pelas participantes desse estudo comparativamente nos anos de 2007, 2009 e 2011, sendo distribuídas da seguinte forma: cor azul, diretora Meire; vermelho, diretora Laura e verde, diretora Carla.

---

<sup>10</sup> "IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino" (BRASIL, 2014b).

Gráfico 3 – Comparativo do indicador do IDEB, nos anos de 2007, 2009 e 2011 por unidade-campo.



Fonte: Brasil (2012).

Tratando propriamente do valor dos indicadores do IDEB algumas diretoras acessavam o sistema que continha os referidos índices e apresentavam seus avanços, conquistas e desafios. Outras se restringiam a indicar o valor e diziam sobre a necessidade de confirmar a informação ou mesmo não sabiam expressar o valor sem consulta a algum documento oficial. Esse tema levantou questões polêmicas sobre sua intencionalidade e impacto na unidade escolar de acordo com a percepção das participantes. A diretora Meire colocou que acreditava que daqui a algum tempo os pais iriam procurar as escolas de acordo com a nota do IDEB, fato que não ocorreu no contexto em que essa escola está situada hoje. Colocou ainda que “daqui a algum tempo sua escola não se chama mais (nome da unidade escolar), ela se chama a nota tal do IDEB<sup>11</sup>”. Analisar os resultados apresentados no Gráfico 3 supondo que o avanço, retrocesso ou estagnação esteja relacionado exclusivamente ao trabalho do diretor seria o mesmo que colocar toda a

<sup>11</sup> Primeira nova contribuição das participantes aos dados sintetizados, a partir de então novas informações serão acrescentadas às sistematizações realizadas quando houver relevância e relação com o tema tratado. As referidas contribuições foram obtidas das entrevistas, e no corpo do texto estarão destacadas por meio da fala literal das participantes entre aspas.

responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola em suas mãos. Todavia, de acordo com informação postada na matéria “Por dentro do IDEB” no site Educar para Crescer da Editora Abril, assinada por Sandra Soares e Eliane Scardovelli em outubro de 2013 (SOARES; SCARDOVELLI, 2013), especificamente no tópico: o que é preciso para o IDEB dar certo, um dos aspectos responsáveis pela superação de indicadores está vinculado à permanência da figura do diretor no mínimo por três anos na mesma unidade escolar, contra a média nacional de 12 meses.

Quando questionadas sobre o meio pelo qual obtinham a informação do referido indicador, o que faziam com ele, os fatores aos quais atribuíam o resultado, a forma como era explicitado à comunidade e à unidade escolar, bem como a perspectiva de superação do referido resultado, foram obtidas as seguintes informações, sistematizadas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Considerações gerais sobre o IDEB por participante.

Participantes	Meio de informação	Utilização	Fatores de atribuição ao resultado	Explicitação à comunidade e unidade escolar	Perspectiva de superação do resultado
<b>MEIRE EF</b>	Secretaria	Utiliza IDEB como diretriz para o trabalho a ser realizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho do professor em sala de aula em primeiro lugar</li> <li>• Trabalho da coordenação pedagógica e professores de apoio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conselho de Escola</li> <li>• Cartazes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar um trabalho de análise e estabelecimento de metas</li> </ul>
<b>LAURA EF</b>	Iniciativa própria – Meio eletrônico	Não utiliza o IDEB como parâmetro e referencial para os trabalhos pedagógicos, a unidade escolar possui dinâmica própria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltas graves tanto de investimento quanto de gestão</li> <li>• Escola localizada em uma região de extrema vulnerabilidade</li> <li>• Rotatividade professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conselho de Escola e reunião de pais com foco nas séries avaliadas pelo IDEB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acabar com a questão da evasão e do abandono</li> <li>• Trabalhar pontualmente junto aos professores por meio da definição de conteúdos/ construção de um currículo</li> </ul>
<b>CARLA EF</b>	Iniciativa própria – Meio eletrônico		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotatividade de professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação na escola e por meio do Conselho de Escola e APM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada sistemática garantida para todos os profissionais</li> </ul>

Fonte: autoria própria.

Duas participantes indicaram que a grande rotatividade dos professores era um dos fatores que se relacionavam diretamente com o resultado obtido no IDEB. De modo geral, o papel dos professores é bastante forte. Aliado a ele, apresentam-se o trabalho de uma equipe de coordenação pedagógica como fator determinante, conforme apontado pela diretora Meire quando afirmou:

A coordenação e o apoio docente é uma questão que vem junto. Há uns três ou quatro anos nós estamos tendo esse tipo de apoio e a gente já sentiu que houve mudança, que foi um ponto positivo, apesar de ainda dispormos dele de uma maneira não tão funcional como deveria ser.

Uma das participantes foi além, indicando que existiam faltas graves de investimento e de gestão que influenciavam nos resultados obtidos.

No que se refere à grande rotatividade de professores na unidade escolar, fazendo com que todo ano o diretor tivesse que realizar um trabalho de incorporação de novos membros à equipe, a diretora Carla pontuou:

O resultado está ligado ao contexto da escola, somos uma escola que temos alta rotatividade de professores porque muita gente que é efetiva da escola não está atuando aqui, e isso está prejudicando demais o nosso trabalho, esse ano 50% não está aqui. Para nós, esse é um índice muito alto, todo ano a gente tem que recomeçar um trabalho de incorporação dos novos membros na equipe. Então, tanto da parte de funcionamento da escola quanto a parte pedagógica nem sempre é fácil lidar, eu acredito que esse é um dos fatores que interfere no nosso IDEB, o fato de nós não conseguirmos uma continuidade nas coisas.

Corroborando a perspectiva pontuada pela diretora Carla, a diretora Laura indicou que a unidade escolar precisaria contar com um grupo de profissionais com um perfil específico, que de acordo com a percepção dela seria composto por:

[...] profissionais que já exercem docência, que têm experiência e que têm além de domínio de sala, domínio de conteúdo. O que acontecia com essa escola até 2009? Ela tem um grupo de profissionais itinerante, hoje ainda, essa é a maior escola em número de profissionais atuantes e a escola com o número de profissionais mais novos da rede. O que nós conseguimos resolver? Nós conseguimos resolver o problema de não serem mais contratados temporariamente, nós temos o quadro hoje de profissionais efetivos, até 2009 com esse IDEB esses profissionais eram temporários e, especificamente em 2009, entrou um grupo em março e saíram quase que todos e em julho foi atribuído de novo. É muito difícil para o diretor, por mais que ele queira trabalhar.

Talvez, esse fosse um dos aspectos da atuação do diretor que necessitasse da disponibilização de um tempo maior e um espaço para que pudesse ser pensado, refletido, planejado e, é lógico, permeado por um contexto que favorecesse a

atuação, conforme pontuado pelas duas falas anteriores das diretoras sobre o que enfrentavam. Supõe-se a forma como deveria ser.

Percebe-se a necessidade urgente de continuidade da permanência do professor na escola, isto é, de sua fixação. De acordo com a percepção das participantes, o fato de terem que iniciar constantemente a formação de uma equipe de professores (entre tantas outras tarefas) as restringia de destinar tempo para a implementação de um trabalho efetivo, quer seja de planejamento, execução ou acompanhamento.

Esse aspecto (continuidade) relaciona-se também com a forma de provimento do cargo/função do diretor, que por vezes não permite esse movimento, conforme pontuado pela diretora Laura e que merece destaque:

[...] muitas vezes eu não consigo atingir o IDEB, eu não consigo mostrar claramente que a escola melhorou, porque é um processo demorado, não acontece de um dia para o outro, você demora um processo, então assim: eu peguei a primeira turma, que é a primeira turma da gestão que eu iniciei em 2010, ela fez primeiro ano em 2010, segundo ano em 2011, terceiro ano em 2012, talvez eu não esteja mais aqui porque ela só vai concluir o quinto ano em 2014, e talvez não seja mais eu a gestora então eu não saberei qual foi o resultado do meu trabalho.

No caso em específico, a suposição da diretora Laura sobre o fato de não conseguir visualizar o resultado de seu trabalho se concretizou, uma vez que a troca de governo e a realização do processo de escolha dos diretores no ano de 2013 culminaram com sua saída da função gratificada de diretora de escola.

Sobre a forma como o indicador é disponibilizado à comunidade e à unidade escolar, o meio utilizado era praticamente o mesmo, o Conselho de Escola, estrutura composta por pais de alunos e funcionários da unidade escolar, estes últimos divididos por segmentos (professores, serviços de apoio – merenda e limpeza, entre outros). Entretanto, de acordo com as falas das participantes no momento de realização das entrevistas, não é possível afirmar que os pais tinham total compreensão do que significava o indicador. A diretora Meire colocou que os números eram apresentados, mas que existia uma falha em justificar o que significava essa nota,

[...] é apenas uma divulgação de crescimento, você apresenta um dado anterior e um dado atual e esse dado não é só em números, também em gráficos, é onde se faz essa comparação, se a escola cresceu ou se deu um salto muito pequeno, eles conseguem ver só isso.

De certa forma, as informações eram passadas e realizadas tentativas de dar sentido para as mesmas. A diretora Laura destacou uma de suas estratégias de significação ao segmento dos pais quando declarou:

A gente, na reunião de pais, principalmente nas séries finais que são as séries que são mais visadas, que são os terceiros e quintos anos, então a gente, já no início do ano, vai comunicando os pais que é um ano diferente, que ele deve prestar atenção, que é um ano em que a criança estará sob avaliação representando a unidade escolar e junto com isso que ele tem compromisso com a aprendizagem, que tem compromisso com a tarefa e que nós precisamos dos pais porque sozinho a gente não consegue.

Quanto às perspectivas de superação do indicador, uma das questões que merece destaque se relaciona a uma indicação descrita pela diretora Carla da seguinte forma: “[...] formação continuada, sistemática, garantida para todos os profissionais”.

Uma iniciativa pessoal/particular/individual já consolidada na rede de ensino pesquisada na tentativa de superação do indicador está relacionada com a questão da evasão e frequência dos alunos, que como já foi dito, influencia no valor total do resultado atribuído. A diretora Laura explicitou sua iniciativa para atuar na referida questão:

[...] eu elaborei junto com as meninas um projeto de apoio e faltas, porque nós temos uma região aonde os pais sabem que a escola é importante, mas os filhos têm que ter autonomia para vir e eles normalmente não têm. Uma criança de seis anos, me assusta muito ela subir o morro sozinha, ir embora sozinha e ela vai. Então, a mãe sai para a colheita de laranja às 4h ou 5h da manhã, quem vai acordar essa criança? Hoje, nós temos um projeto que existe há três anos, nós temos uma professora de apoio que ela trabalha conosco dentro da secretaria e junto com os professores, nós não tínhamos modelo nenhum, o que eu tinha lido um pouquinho era sobre o projeto professor visitador de Taboão da Serra, esse projeto me chamou a atenção, consegui um pouquinho do material, mas ele tinha um perfil diferente, era o professor garantir que duas vezes no ano ele passasse pela casa dessa família e conhecesse onde o aluno está inserido, ou seja, conhecesse a vida do aluno quem é o aluno; esse projeto ele é um pouco diferente, nós fazemos o contrário, nós vamos buscar o aluno. Então, inicialmente, nós acompanhamos, toda semana, a professora passa pela sala, ela faz um acompanhamento, nós criamos um sistema informatizado que nos dá os dados, e aí a gente veio trabalhando. Então hoje, eu sei qual é o motivo que ele faltou e com isso eu consigo atrelar o Bolsa Família<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. [...] Todos os meses, o governo federal deposita uma quantia para as famílias que fazem parte do programa. O saque é feito com cartão magnético, emitido preferencialmente em nome da mulher. O valor repassado depende do tamanho da

Enfim, a categoria investigada traz contribuições aos problemas vivenciados no cotidiano das escolas sugerindo inclusive estratégias de enfrentamento para eles, entretanto, faz-se necessário que “alguém” olhe por ela.

Quanto à caracterização da comunidade em que atuavam as participantes deste estudo, elas foram inqueridas sobre mudanças ocorridas na unidade escolar e na comunidade que consideravam importantes para o contexto escolar nos últimos dois ou três anos. Tais considerações estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais mudanças ocorridas na unidade escolar e/ou comunidade em que atuam.

Participantes	Mudanças ocorridas na unidade escolar e comunidade
<b>MEIRE</b> EF	A realidade da comunidade escolar mudou muito. Quando eu vim para cá, a gente tinha um histórico de pessoas com maior dificuldade socioeconômica, hoje a realidade já não é mais essa, são pessoas trabalhadoras. Antes eles tinham muito aquilo, é do [...] <sup>13</sup> , por ser do bairro. Já não é mais aquela realidade, nossa escola já não tem mais esse perfil. Outro perfil que mudou muito foi a questão de alunos com defasagem série-idade, nós tínhamos muitos, nossa realidade era muito grande com crianças com defasagem série-idade. Hoje não, hoje são pontuais os alunos que nós temos com defasagem série-idade.
<b>GLÁUCIA</b> EI	A ampliação da escola. O espaço da escola era pequeno, as salas de aulas são pequenas, e com a ampliação, com a compra de um novo prédio a gente conseguiu desocupar espaços e transformar espaços um pouco maiores em sala de aula, ou seja, a gente conseguiu aumentar o tamanho das salas de aula e atender mais alunos.
<b>LAURA</b> EF	Ela conseguiu a infraestrutura, passou por uma reforma. A primeira mudança foi a de gestão, dia treze de outubro a gente iniciou um trabalho aqui, em dezembro eu consegui elencar o que tinha de mais grave e acho que o mais sério era a infraestrutura, uma escola sem cor, sem vida, suja, quebrada, depredada, que gerava entre outras coisas problemas sérios de comportamento, problemas graves de indisciplina, de intolerância e de outras coisas. Então, de dezembro a fevereiro foi feita uma reforma rápida, mas muito eficaz, depois a gente muda a equipe, então vem uma equipe nova, completamente diferente de gestão, pedagógica e de professores, chega gente nova.
<b>VIVIANE</b> EI	Principalmente no nível de estrutura física. Quando eu vim para cá, eu percebi que havia um desânimo muito grande por parte dos professores e dos funcionários, porque embora a escola seja nova (fundada em 2003), parecia que tinha uns 15 ou 20 anos, estava muito feia. A escola passou por uma reforma geral, foi pintada, foram trocadas as portas, construídas mais quatro salas, a gente conseguiu mexer no mobiliário, adquirir jogos pedagógicos, livros [...]. Então, houve sim uma grande mudança neste sentido, principalmente estrutural.

família, da idade dos seus membros e da sua renda. Há benefícios específicos para famílias com crianças, jovens até 17 anos, gestantes e mães que amamentam” (BRASIL, 2014c).

<sup>13</sup> Por motivos de sigilo de identidade das participantes, ao longo do texto foi suprimido o nome da cidade em que a pesquisa foi elaborada.

Quadro 4 – *Continuação...*

<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>No aspecto físico foram gritantes, quase todos os pisos foram trocados, os que eram de taco a gente trocou porque os tacos estavam soltos, tinha buracos e pregos que ofereciam riscos para as crianças. Então eu cheguei assustada com a novidade da direção e com uma reforma grande. Foi feita também a pintura da escola toda [...]. Logo depois teve a cobertura da quadra, foi uma coisa bem importante para escola também. Uma mudança que estava sendo aguardada há bastante tempo, era a separação da diretoria da sala dos professores, porque eles não tinham sala de professores, era uma coisa só, era a diretoria e o almoxarifado que ficavam num lugar só e não tinha sala dos professores. Foi uma mudança que eles se sentiram muito valorizados, ter uma sala, um espaço deles, foi bem legal.</p>
<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>O crescimento do bairro do fundo que trouxe uma clientela bem heterogênea, são pessoas que vieram de diversas regiões da cidade e de outras cidades também que moram nesse bairro, então nós sentimos isso, uma nova clientela e a saída dos alunos advindos da zona rural. Desde o início da escola em 98 recebíamos alunos de zona rural, em alguns momentos a grande maioria dos alunos da escola, com o passar dos anos isso foi diminuindo e esse ano é o primeiro ano que a escola está sem a zona rural.</p>

Fonte: autoria própria.

É interessante notar como o ponto forte, destacado na fala de praticamente quatro das seis participantes, relaciona-se com a questão da infraestrutura, das reformas realizadas, ou seja, é possível inferir que o local físico de trabalho exerce influência sobre o desempenho de funcionários e alunos dentro de uma escola. As pessoas se sentem valorizadas, conforme pontou a diretora Vitória. Vale ressaltar que as mudanças não ocorrem do dia para noite e tampouco porque alguém acredita que a escola X mereça tal contemplação. O trabalho do diretor é fundamental nesse processo para que tais objetivos sejam atingidos, o que demanda o despendimento de tempo e grande esforço pessoal para que as instâncias superiores saibam das necessidades de cada um dos locais, solidarizem-se com a causa, façam planejamentos, inclusive orçamentários e foquem esforços para ajudar.

A questão da infraestrutura está diretamente relacionada com a questão do tempo de que dispunham as participantes deste estudo, indicador este que será tratado em momento posterior do trabalho, mas que merece destaque uma vez que a questão da infraestrutura foi tratada como uma das principais mudanças ocorridas nas escolas em que atuavam as participantes. A partir de estudo realizado por Castro (2000, p. 75):

As condições físicas do prédio escolar determinam o quanto a diretora vai ocupar o seu tempo, fazendo manutenção e conseguindo que a escola atenda, de forma adequada, aos alunos matriculados. De uma forma geral, pode-se dizer que as escolas que oferecem melhores condições físicas são aquelas que permitem que as diretoras se ocupem de questões mais centrais, de natureza pedagógica.

Vale ressaltar, ainda, que as mudanças às quais as participantes fizeram menção no Quadro 4 envolviam a utilização de grande montante de valor financeiro, ou seja, uma vez que as escolas não possuíam autonomia financeira, tampouco dinheiro em caixa, fazia-se necessário buscar de quem tinha. No caso do contexto investigado, o Departamento Administrativo e Financeiro da Secretaria Municipal de Educação era quem especificamente tratava do assunto, todavia, vale ressaltar que o diretor era a ponte direta dessa relação, seja por meio do envio de ofícios e fotos, ligações telefônicas, conversas pessoais, entre outros recursos.

Em algum momento na realização das entrevistas deste trabalho a diretora Laura fez uma afirmação: “eu penso que só dá certo porque eu sonho. Eu sonho para essa escola, então é por isso que eu acredito que ela dá certo. Quando você não sonhar mais nada, você vai só desistir”.

Pelo conhecimento da rede e a partir das falas das diretoras neste trabalho, é possível acreditar que Laura tenha uma boa parcela de razão. Sabe-se que para que muitas coisas aconteçam na escola existe a dependência da figura do diretor, inclusive para aquelas vinculadas especificamente ao que lhe é compreendido como atribuição da função, mas também para aquelas que estão relacionadas às características pessoais dos diretores, como por exemplo, as que dependem de maiores graus de disposição própria/iniciativa.

Pautando-se nos exemplos descritos no Quadro 4, se existe a disponibilidade de lutar e buscar condições para que as mudanças ocorram, a chance de que de fato elas se consolidem é aumentada em relação àqueles diretores que ficariam aguardando serem contemplados com tais modificações, como no caso da infraestrutura, por exemplo. Em estudo realizado por Martelli, é destacado que:

A atuação dos diretores é influenciada pela experiência e por seus traços individuais, os quais são evidenciados na concepção acerca da função [...]. No momento, o exercício da função de diretor escolar é muito influenciado pela forma com que o indivíduo que irá desempenhá-la o concebe. Nesse prisma, colocamos o fator das características pessoais como um dos fatores essenciais aliado com a experiência docente (MARTELLI, 1999, p. 92).

Mudanças relacionadas aos alunos também foram pontuadas, seja por meio do não mais atendimento de alunos da zona rural, característica marcante de uma das escolas geridas pelas participantes até o ano de coleta dos dados. No que se refere a esse aspecto não é possível realizar nenhuma inferência, tendo em vista

que o impacto dessa mudança ainda não havia se consolidado até o presente momento e não foi abordado por ocasião da entrevista.

Outro aspecto vinculado aos alunos relaciona-se à questão da distorção série-idade em uma das unidades escolares gerida por uma das participantes desse estudo. Quanto a essa situação também não foi possível realizar nenhuma suposição quanto ao trabalho da diretora Meire, participante nesse quesito, e sua influência, uma vez que esse era o primeiro ano de atuação dela como diretora nessa unidade escolar, que até o momento tinha atuado como assessora de direção no mesmo local. Todavia, vale ressaltar que a figura do diretor não passa indiferente frente a essa situação, conforme explicitado pela diretora Laura, na ocasião da entrevista, ao relatar seu problema com essa mesma situação:

Aí a gente teve todo um trabalho de primeiro definir quem é o professor, então nós pudemos escolher quem ia para aquela sala, a segunda foi, o professor que já tinha domínio de alfabetização, conhecia todo o processo de aprendizagem e que quis entrar, porque nós tivemos que trabalhar com adolescente já e deu tão certo que hoje nós temos um modelo de projeto que já não é mais incorporado a nenhuma parceria, é só uma iniciativa hoje da Secretaria de Educação, hoje nós ainda temos quatro salinhas, mas é com defasagem de aprendizagem não é mais com distorção série idade.

A intenção ao apresentar tais situações/contextos não é vincular sucessos, conquistas ou fracassos ao exercício da função das participantes deste estudo, mas, sim, explicitar suas esferas de atuação, seu cotidiano, aspecto que se iniciará a seguir de forma mais detalhada no eixo Esferas da gestão: rotinas e atribuições.

### 3.1.3 Esferas da gestão: rotinas e atribuições

Como se perceberá, a prática cotidiana da gestão escolar perpassa pela realização de uma gama de atividades que envolvem as esferas administrativa, pedagógica, de pessoas entre outras. Com o intuito de conhecer quais as atividades desenvolvidas pelas participantes e que consumiam a maior parte do seu tempo, foi solicitado a elas que relacionassem em ordem crescente as atividades realizadas, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Atividades desenvolvidas pelas participantes que consomem maior parte do tempo trabalhado.

Participantes	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
<b>MEIRE</b> EF	Problemas de comportamento e casos de indisciplina de alunos	Parte organizacional	Parte administrativa	Parte pedagógica	
<b>GLÁUCIA</b> EI	Parte administrativa	Parte organizacional	Parte pedagógica		
<b>LAURA</b> EF	Parte pedagógica	Parte administrativa	Gerenciamento de conflito/ relações interpessoais	Problemas de comportamento e casos de indisciplina de alunos	Falta de funcionários
<b>VIVIANE</b> EI	Atendimento aos pais	Parte administrativa	Parte pedagógica	Gerenciamento de conflito/ relações interpessoais	
<b>VITÓRIA</b> EI	Gerenciamento de conflito/ relações interpessoais	Parte administrativa	Atendimento aos pais	Parte Pedagógica	Saídas da unidade escolar
<b>CARLA</b> EF	Problemas de comportamento e casos de indisciplina de alunos	Atendimento de situações emergenciais	Atendimento na secretaria da escola	Parte organizacional	Parte administrativa

Fonte: autoria própria.

A partir da observação do Quadro 5 pode-se perceber a dimensão administrativa fortemente marcada, mesmo quando se difunde no contexto investigado uma ideia de que as unidades escolares são regidas por um processo de gestão democrática com foco na dimensão pedagógica. É o que pode ser corroborado por meio das falas das participantes quando apontam aspectos de sua rotina de trabalho.

De acordo com Lück (2009, p. 114),

[...] sabe-se que muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas, delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais. No entanto, ao assumirem as ações de gestão administrativa, muitas vezes o fazem desconsiderando os princípios da administração, perdendo a efetividade. Ao diretor escolar compete atender as necessidades administrativas da escola segundo os princípios da administração racional, com a perspectiva e a visão de apoio à promoção de ensino de qualidade facilitador e estimulador da aprendizagem dos alunos.

A contribuição de Lück (2009) é interessante no que se refere à corroboração do cenário investigado quanto à dedicação de maior parte do tempo de trabalho dos

diretores nas questões administrativas, todavia é preciso levar em consideração que o atendimento das necessidades administrativas sob uma perspectiva da administração racional, pautada em uma visão de apoio à qualidade de ensino, etc. não é tão fácil de ser implementada em contextos com alto grau de demandas burocráticas não relacionadas entre si e tampouco com o processo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, ao apresentar esse cenário, o objetivo não é culpar ou estereotipar a atuação de diretores que voltam seus esforços para determinada dimensão da gestão, uma vez que é inata a participação em todas, sendo possível afirmar que, em determinados momentos, é necessário dedicar mais tempo e esforço a aspectos relacionados em uma das facetas em especial. O que é possível identificar é a pluralidade e complexidade das tarefas a serem desenvolvidas por um diretor de escola e que se consolidam várias ao mesmo tempo, exigindo postura assertiva independente da situação, uma tomada de decisão em curto espaço de tempo em algumas situações, sem que se pondere qual a melhor atuação, por exemplo, o que pode recair em processos de tomadas de decisão que, por vezes, necessitam ser retomados.

Outra característica da atuação gestora é a imprevisibilidade que permeia a prática cotidiana, exigindo do diretor, por várias vezes, a mudança de rota do que havia sido planejado.

Um fator que diferencia as atividades desempenhadas e que demandam maior tempo para realizá-las divide claramente as participantes que atuavam em escolas do Ensino Fundamental das que atuavam em escolas de Educação Infantil. Tal constatação se dá a partir da demanda que consumia maior parte do tempo de trabalho das diretoras Meire e Carla: problemas de comportamento e casos de indisciplina de alunos. Ou seja, na Educação Infantil tal demanda sequer foi manifestada pelas três participantes, o que não significa que não ocorram, todavia, por não contarem com o apoio de uma equipe de secretaria escolar, indicaram as tarefas administrativas como as grandes responsáveis pelo consumo do tempo, apesar de apresentadas em segunda ordem no caso de duas das participantes.

Outro fator que merece evidência no contexto da Educação Infantil e que pode ser característica específica do município investigado é que não existe a figura de um assessor de direção ou coordenador pedagógico com quem se possam dividir algumas das atribuições de atuação direta, como por exemplo, o atendimento dos

portões e, conseqüentemente, dos pais, por exemplo. Não se quer com essa constatação afirmar que o diretor de escola não deve atender aos pais, pelo contrário, todavia o atendimento poderia ser dividido com outra figura pertinente. Por exemplo, não seria necessária para a entrega de um atestado médico ou de uma peça de roupa para o filho a presença do diretor, que por sua vez teria que deixar a atividade que estava desempenhando no momento para fazê-lo. Exemplificando, se o diretor está realizando um atendimento a uma professora, o portão toca e um pai quer falar com ele, certamente a professora ficará em segundo plano, quando houver nova disponibilidade de coincidência de tempo livre por parte das profissionais, quando a campainha não tocar, quando a merenda não chegar e necessitar ser recebida e conferida, quando ninguém vier conversar com o diretor, entre tantas outras situações.

O gerenciamento de conflitos foi uma das situações pontuadas por parte de três das participantes, para além da demanda do tempo. Essa era uma das atividades mais difíceis de ser realizada para algumas delas. O depoimento da diretora Gláucia exemplifica essa situação quando afirma:

Às vezes a gente tem que tomar muito cuidado como falar, a gente tem que tentar mostrar para aquela pessoa o que ela está fazendo errado, mas de uma forma que você não ofenda e que você não destrata, não sei, eu acho que, nesse momento, a questão é ter muito discernimento, sabe. Muito difícil.

Esse é apenas um exemplo relacionado com a necessidade de advertir um funcionário, por exemplo. Gerenciamento de conflitos maiores também permeia o contexto de atuação do diretor e lhe causa grande desconforto.

Nesse sentido, podem-se considerar as contribuições trazidas por Masetto, quando aponta:

[...] a profunda interferência que o modo de ver o mundo e a sociedade (a autoridade e seu papel, a relação vertical entre superiores e subalternos, padrões e modelos de comportamento já estabelecidos e que precisam ser multiplicados) tem sobre a forma como o diretor ou gestor toma suas decisões e constrói seu modelo de gestão. Em poucas palavras: é impressionante ver a influência da cultura educacional própria do gestor no modo como ele exerce a administração por mais moderna que esta aparente ser (MASETTO, 2003, p. 70).

Ou seja, é também por meio da vivência de tais situações dificultosas e a partir das concepções do diretor sobre seu papel e relações, que ele vai se construindo como gestor bem como seu próprio modelo de gestão. Essa é uma das situações com alto grau de promoção de aprendizagens profissionais.

É interessante notar que o gerenciamento de conflitos na forma em que é apresentado na prática cotidiana da gestão nenhum curso pode prever, seja de formação inicial ou continuada. Nesse quesito, a aprendizagem acontece a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da experiência, do repertório profissional que vai se constituindo a cada situação enfrentada, o que não significa dizer que não existiu um movimento de relação entre conhecimentos já adquiridos em momentos destinados à formação.

Quando questionadas sobre as atividades que as participantes gostariam de realizar de forma efetiva e frequente, apenas no caso de uma das participantes a atividade que demandava maior parte do tempo de trabalho permaneceu como primeira atividade em que gostaria de ter atuação mais efetiva. Tal situação foi verificada no caso da diretora Laura que, no questionamento anterior, havia afirmado que dedicava maior parte do tempo à dimensão pedagógica, indicando a mesma atividade como sendo a tarefa em que gostaria de ter atuação mais efetiva.

Uma atividade que merece destaque e em que as participantes gostariam de ter atuação mais efetiva e que foi unânime entre as seis participantes independente do nível de ensino em que atuavam, foi a dimensão pedagógica.

Em estudo realizado por Mello (2008), no qual se investigaram as aprendizagens de diretoras de Educação Infantil em início de carreira, quando questionadas sobre a execução da dimensão pedagógica da função, as colaboradoras destacavam ser essa uma de suas prioridades, tarefa que lhes oferecia prazer, que mais gostavam de fazer, entretanto, afirmavam que quase nunca conseguiam realizá-la por causa do forte enfoque nas questões administrativas. Tal constatação também é corroborada por Souza e Gouveia, quando colocam que:

[...] curiosamente, a despeito de ser reconhecida por (quase) todos como a mais importante face do trabalho do diretor escolar, os diretores alegam que não têm tempo ou condições para dar conta das tarefas desse campo. As tarefas de coordenação/direção pedagógicas são transferidas aos responsáveis técnicos, quando existem, como coordenadores pedagógicos (dentro da escola ou no sistema de ensino), ou mesmo aos docentes que precisam, nesse quadro, autogerir a pedagogia na escola (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 178).

Uma situação que merece destaque se apresenta a partir das informações que o cenário investigado explicita no que concerne à dimensão pedagógica e que pode ser caracterizada como um paradoxo uma vez que é concebida como a esfera

de atuação mais importante da figura gestora pelo fato de relacionar-se diretamente ao foco da escola que é a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos, entretanto, que não é plenamente exercida por causa do acúmulo e sobrecarga de atuação na dimensão administrativa e outras atividades.

Durante a redação deste trabalho, por vezes o questionamento sobre o motivo pelo qual as participantes não conseguiam chegar à dimensão pedagógica como gostariam e como a referida dimensão mereceria atenção, passou pelo pensamento da pesquisadora. Seria a falta de segurança e de conhecimento específico (saber o que fazer) sobre como intervir junto aos professores nessa questão uma possibilidade?<sup>14</sup> Ou simplesmente a sobreposição das demais dimensões no consumo do tempo? A falta de clareza das diretrizes da rede de ensino na qual estavam inseridas seria um aspecto dificultador para o pleno desenvolvimento nessa esfera da função? Ou a ausência de outros profissionais na equipe gestora com quem se pudesse dividir a atuação? Enfim, várias foram as hipóteses levantadas sobre a referida questão, entretanto, o campo de atuação do diretor de escola tem se apresentado tão amplo e permeado por complexidades que fica difícil encontrar uma única resposta que englobe os referidos questionamentos. Pode-se supor que a soma de alguns deles auxilie em uma constatação inicial: se eu não tenho claras quais são as diretrizes pedagógicas do sistema no qual estou inserida; se não tenho condições de trabalho que me permitam a determinação de um tempo para estudo, planejamento, elaboração de metas; pessoas com as quais eu possa trocar experiências, discutir ideias e problemas enfrentados, buscar auxílio e ainda tiver que resolver pessoalmente todos os outros aspectos que garantem o bom funcionamento da unidade escolar, fica um pouco complicado intervir com intencionalidade e qualidade, independentemente da dimensão da gestão de que se trate.

O que teria de diferente a prática cotidiana da gestão da diretora Laura em relação às demais participantes que lhe garantisse a disponibilização de tempo na dimensão da gestão em que ela mais gostaria de ter uma atuação efetiva? É complicado julgar levando-se em consideração as características pessoais das pessoas, mesmo sabendo da diferença que implicam no exercício da função. É

---

<sup>14</sup> Os dados obtidos por ocasião da coleta oferecem indicadores para algumas respostas, entretanto, permitem diferentes direções de interpretação e que estão materializadas nesse trabalho no formato de perguntas. Isto é, algumas questões abordadas permitiram a elaboração de alguns questionamentos que não foram necessariamente respondidos, apenas elucidados.

possível supor que existe algo maior, um contexto e não apenas o da unidade escolar em que as participantes atuam, por sinal bastante complexo, mas também o de uma rede de ensino. Ou seja, as situações vivenciadas começam a se relacionar e fica cada vez mais claro que o diretor sozinho não tem como sanar todos os problemas e demandas que lhe são impostos.

Relacionada diretamente com as questões trabalhadas anteriormente, apresenta-se uma perspectiva importante que é a gestão do tempo. Ou seja, como, em meio a tantas demandas, independentemente da origem delas, as participantes compreendem que conseguem realizar a prática cotidiana da gestão? Qual a percepção delas sobre o tempo de que dispõem para realização do trabalho?

A percepção que as participantes possuem sobre a gestão do tempo pode ser visualizada no Quadro 6.

Quadro 6 – Percepção das participantes quanto à gestão do tempo.

Participantes	Percepção sobre a gestão do tempo
<b>MEIRE</b> EF	Tenho que me planejar porque se eu não planejar nenhuma das minhas tarefas vai ser tratada como um trabalho efetivo, eu vou dar atenção a todo mundo, eu vou correr para lá e para cá e vou acabar o dia exausta, e aí o que eu fiz? O que eu tinha que fazer de pontual, eu não fiz!
<b>GLÁUCIA</b> EI	É adequado porque é uma escola pequena, não exige tanto trabalho, então eu consigo distribuir bem o tempo; eu acho que é por ser uma escola pequena e um número de alunos também pequeno.
<b>LAURA</b> EF	Ele tem que ser porque se não for eu tenho que consumir mais ainda do meu tempo. O segredo de uma gestão é você ter equipes, então eu penso que para você administrar o tempo você tem que ter pessoas, você não trabalha sozinho, você não consegue.
<b>VIVIANE</b> EI	O tempo não é adequado, no pedagógico eu precisaria de mais tempo, no geral a gente tem dado conta, mas não é um tempo ideal, é muito apertado, é muito corrido, se tivesse mais um profissional, um auxiliar administrativo com quem eu pudesse dividir as tarefas...
<b>VITÓRIA</b> EI	Eu sempre fico com a sensação que o dia tinha que ter mais horas porque não dá conta de fazer tudo, sempre correndo, sempre uma loucura que não dá tempo com a sensação de que precisava de mais um tempo no dia ainda. Não consigo dar conta de tudo, tem dia que é mais tranquilo, mas é raro. Não é que eu não esteja conseguindo, mas eu preciso estar socorrendo, atendendo esses incêndios que a gente fala, e acaba que tem coisas que tomam muito tempo e não acaba sobrando tempo para outras coisas.
<b>CARLA</b> EF	Acho que não é adequado, vou voltar a falar da questão dos professores, você tem que falar e orientar os professores o tempo todo até nas vírgulas, coisas que você acha que é impossível de um professor não saber, você tem que falar, mesmo na questão de como lidar com as crianças, de como mediar os conflitos dentro da sala de aula, como se antecipar para tentar evitar algumas situações, como lidar e se comunicar com as famílias. Essas coisas acabam fazendo aumentar os casos que a gente tem de indisciplina, de mediação de conflitos com as crianças e que ocupam muito tempo do meu trabalho, então, por exemplo, a professora discutiu com a criança uma coisa que ela poderia ter resolvido na sala e a criança veio aqui.

Fonte: autoria própria.

A “falta de tempo” ou a sensação de “tempo insuficiente” permeiam a maioria de nossas participantes, com exceção da diretora Gláucia que justifica o tamanho da unidade escolar e a quantidade de alunos com a relação que estabelece com o tempo, uma vez que para ela o fato de atuar em uma escola pequena lhe facilita a gestão do tempo. Entretanto, essa não é a regra dentro do contexto investigado. Percebe-se que as diretoras terminam um dia de trabalho com o sentimento de que muito foi feito, todavia muito ficou por fazer, que várias coisas importantes ficaram para trás.

É possível identificar que a “falta de tempo” é ocasionada por diferentes fatores, entre eles destaca-se a necessidade de intervir em situações que poderiam ser solucionadas em outros âmbitos, por exemplo, dentro de sala de aula, como na situação mencionada pela diretora Carla, quando indica que algo que poderia ter sido resolvido na sala pela professora responsável da turma acaba vindo parar na direção da unidade escolar.

O “apagar incêndio” como são conhecidas as demandas que emergem do próprio cotidiano caracteriza outra fonte de consumo do tempo, conforme apontado pela diretora Vitória. Entretanto é interessante notar que mesmo em meio ao trabalho em um contexto altamente exaustivo, as participantes mencionam que conseguem desenvolver as atividades, talvez não da forma como gostariam, mas que têm que dar conta com os recursos de tempo de que dispõem, caso contrário, o impacto na prática cotidiana da gestão seria ainda maior.

Novamente, o grupo investigado apresenta estratégias para a superação das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse caso, a diretora Laura indica que a criação de equipes de trabalho facilitaria o cotidiano do gestor, ou seja, mais uma vez a necessidade da existência de recursos humanos em número suficiente é ressaltada como uma possibilidade de superação para alguns dos problemas enfrentados no dia a dia da escola.

Por algum período durante a leitura dos dados, esta pesquisadora questionou-se sobre a possibilidade de uma formação para os gestores quanto à gestão do tempo, sobre a melhor forma de organizar o dia a dia, por meio de planejamentos, estabelecimento de prioridades de trabalho, tudo o que pudesse facilitar a atuação das diretoras. Todavia, após aprofundar-se nas tarefas e demandas que são colocadas aos referidos profissionais, seja pelo próprio cotidiano, seja por instâncias superiores, esta intervenção seria colocar sobre o “colo” dos

diretores mais essa atribuição, a responsabilidade por realizar ou não as tarefas, como se eles fossem os únicos responsáveis pelo sucesso ou entraves vivenciados no exercício da prática cotidiana da gestão.

Em meio a atividades que mais lhes consomem o tempo, sempre com a sensação constante de que mais poderia ter sido feito, existem tarefas que quando realizadas e concluídas oferecem aos diretores uma sensação de bem-estar, de dever cumprido, de que naquele dia em especial desempenharam suas atribuições com sucesso, o que os faz retornar para seus lares tranquilos, sem pressão ou sentimento de impotência, e é sobre essas atividades que o foco será voltado nesse momento. No Quadro 7 estão apresentadas por participante as atividades que realizam e que caracterizam como um dia de trabalho produtivo.

Quadro 7 – Atividades realizadas pelas participantes em um dia considerado como produtivo.

Participantes	Atividades realizadas em um dia produtivo
<b>MEIRE</b> EF	Eu acho que é o dia em que todos os professores estão presentes e o trabalho é desenvolvido em sala de aula; eu organizo e cumpro a minha rotina programada; eu consigo ter uma interação maior com as coordenadoras, até de conversas e trocas [...] ter esse retorno para mim é um dia perfeito. Esse é o dia que eu vou para casa tranquila, sossegada, aliviada, porque a escola funcionou normal, sem problema nenhum, não houve problema de crianças com questões familiares envolvidas.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Normalmente eu saio bem, eu não saio estressada e nervosa não. Eu só não saio bem quando acontece alguma discussão, que você percebe alguma coisa dentro da escola entre professores e que você precisa chamar a atenção; quando, de repente, acontece alguma coisa, principalmente entre professor e pais. Essas coisas é que me deixam um pouco tensa, mas, graças a Deus é difícil acontecer isso aqui.
<b>LAURA</b> EF	Um dia muito bom é o dia em que a gente faz a sondagem das salas de primeiros anos e vê os alunos lendo; um dia muito bom no segundo ano é quando eu pego algum aluno de inclusão e vejo esse aluno produzindo junto com a turma; um dia muito bom, de terceiro ano, é quando todos estão lendo e quando eles fazem a sondagem e a gente verifica que aquilo que a gente sonhou está acontecendo; nos quartos anos, um dia muito bom é quando todos querem assistir aula e eu não preciso de maneira nenhuma intervir; e um dia muito bom no quinto ano é quando todos são aprovados com mérito; e aí é assim, eu saio daqui feliz. O dia que eu passo e vejo uma criança sorrindo e ela chegando e dizendo que conseguiu fazer algo que é além dela é o dia que eu saio realizada, que você diz assim: valeu a pena!
<b>VIVIANE</b> EI	O dia que eu consigo cumprir as tarefas emergenciais do dia, porque a tarefa nunca acaba, não adianta. Eu nunca termino o dia falando “ufa, fiz tudo que precisava”; e nem nas férias e no recesso a gente consegue dar conta. Então sempre tem, mas eu acho assim, o dia que eu consigo cumprir as tarefas emergenciais daquele dia, os pedidos daquele dia, que fica tudo bem na escola, que nenhuma criança se machucou, que não tive nenhum conflito com pai [...]. Eu acho que é um dia que a gente chama de um pouco mais tranquilo, que fluiu tanto para mim como para os profissionais que estão aqui, que eu vi que eles conseguiram desenvolver bem o trabalho deles.

Quadro 7 – Continuação...

<b>VITÓRIA</b> EI	Nenhuma criança se machucou [...]. É o dia que a gente tenta colocar em dia o que está atrasado: relatórios, pedidos da Secretaria, do sistema, leituras. Com certeza é poder andar na escola, ir ao café das professoras que, às vezes, eu não consigo ir, é o dia que tenho mais tempo de ir à cozinha porque as funcionárias se sentem valorizadas quando eu vou e vejo se está tudo bem no cardápio e tal. É quando vou ao refeitório, as funcionárias falam que é muito importante a minha presença no refeitório, que é muito diferente quando a diretora está lá porque parece que os alunos ficam mais calmos, eles respeitam mais.
<b>CARLA</b> EF	Não sei se eu tive um dia desse esse ano, não sei. Eu não me lembro de um dia desses. Um dia que eu gostei foi o dia do planejamento, eu bolei tanto a reunião e eu apliquei o que eu queria aplicar, foi um dia que me senti bem.

Fonte: autoria própria.

O contato com os alunos parece ser um indicador de um dia produtivo, percebe-se que a preocupação com a aprendizagem e o sucesso dos alunos ocupa o pensamento dos diretores, mesmo que, como já apontado neste estudo, não tenham realizado intervenções nesse aspecto como almejavam. A atuação mais efetiva dentro da própria rotina da unidade escolar, como o acompanhamento dos períodos destinados às refeições dos alunos, a checagem da realização do trabalho desempenhado pelas profissionais da alimentação, uma conversa com o grupo de professores parece indicar atividades que caracterizam um dia produtivo.

De acordo com Lortie, os diretores de escola, membros da amostra de seu estudo foram inqueridos sobre as principais satisfações oriundas do trabalho, isto é, eles deveriam destacar as atividades que realizavam e que consideravam mais gratificantes. O que chama a atenção no resultado obtido pelo autor e no contexto investigado por este estudo é que o contato direto com os alunos perpassou o imaginário dos sujeitos em ambos os contextos. Os exemplos destacados por Lortie elucidam essa constatação a partir das seguintes falas de seus sujeitos:

Trabalhar com as crianças, vê-las se desenvolver, vê-los a aprender. Se isso está acontecendo, estou fazendo tudo certo (19C, Homem, 41); Vendo o progresso dos estudantes, vendo-os ler e assim por diante. Eu tenho a oportunidade de ver as crianças melhorar ao longo do tempo. Crianças pequenas tornam-se alunos da sexta série e isto é ótimo de se ver (28B, Homem, 51) (LORTIE, 2009, p. 96, tradução nossa).

Entretanto, a atividade que mais chama a atenção nas ações realizadas pelas participantes deste estudo que caracterizam um dia produtivo/satisfatório, está vinculada à tentativa de colocar as pendências em ordem, realizar as atividades solicitadas ou não entregues dentro do prazo por motivos que já se supõem a partir do que foi exposto das tarefas desempenhadas pelas participantes até o momento;

ou mesmo, o cumprimento de uma rotina que se estabeleceu como meta para aquele determinado dia de trabalho.

A ausência da necessidade de intervenção em mediação de conflitos, em atendimento a casos de indisciplina, a manutenção da integridade física das crianças também caracterizam acontecimentos que contribuem para o sentimento do dever cumprido, de um dia de trabalho produtivo.

É interessante notar como as atividades realizadas não estão vinculadas a nada sobrenatural, distante do que normalmente acontece nas escolas, a algo externo, mas sim a atividades rotineiras que, se realizadas com disponibilidade de tempo, intencionalidade e qualidade, fazem a diferença.

Ainda de acordo com Lortie, outros aspectos caracterizam a satisfação dos diretores e estão relacionados ao bom funcionamento da escola e que, de acordo com os sujeitos de seu estudo, podem ser descritos a partir das seguintes falas:

Tendo o edifício funcionando sem problemas em todos os aspectos – salas de aula, alunos, pais (118A, Homem, 44); A principal satisfação é o planejamento e a implementação de programas ou ações ao longo do ano. Eu gosto de planejar. Em geral, um sentimento de que a escola está realmente funcionando bem e que as crianças e os professores são muito felizes (70B, Homem, 42); Operando a minha escola com sucesso. Clima positivo, efetividade na aprendizagem, responsabilidade, bom uso do dinheiro, construção de um local de trabalho o mais agradável possível para se estar (47B, HOMEM, 41) (LORTIE, 2009, p. 97, tradução nossa).

Entretanto, pode-se supor que o cotidiano de atuação das participantes deste estudo é concebido na maior parte do tempo como altamente desgastante, pouco motivador, sem grandes atitudes de reconhecimento o que faz com que por vezes as pessoas nem consigam vislumbrar se vivenciaram um dia produtivo em sua rotina de trabalho, uma vez que estão fortemente arraigadas em sua prática de cobranças, prazos, conflitos, dilemas, resolução de problemas, entre tantas outras atribuições. Isso posto, não se pode generalizar que diretores são profissionais que vivem o tempo todo desmotivados, cansados, exausto, etc., mas sim que o cotidiano de atuação é denso, complexo e que esses profissionais necessitam de um olhar diferenciado de seus superiores para que consigam realizar as atividades que lhes são confiadas com mais “motivação”.

Partindo da suposição de que as participantes tivessem um acréscimo de horas semanais em sua rotina de trabalho e que essas não interfeririam em seus momentos de lazer e descanso, as diretoras foram inqueridas a mencionar quais

atividades gostariam de realizar nesse tempo extra. O Quadro 8 sistematiza as impressões das participantes sobre esse quesito.

Quadro 8 – Atividades que seriam realizadas pelas participantes caso tivessem um aumento de horas semanais para gastar em trabalho.

Participantes	Atividades a serem realizadas em decorrência do aumento de horas semanais
<b>MEIRE</b> EF	Formação de professores, eu acho muito gostoso, tenho muito prazer em dispor de um tempo em busca de material, de organizar uma formação e de poder fazer com eles essa formação em forma de feedback, de forma mais compartilhada, de ouvir posicionamentos, mostrar outra visão de trabalho.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Nossa, não sei.
<b>LAURA</b> EF	Pesquisando coisas novas, eu acho que eu iria buscar coisas novas para trabalhar junto com os alunos, minhas horas ficariam para isso, eu preciso aprender, eu preciso de prática, de vivenciar coisas novas, eu já estou sentindo falta.
<b>VIVIANE</b> EI	Pedagógico, parte pedagógica, eu queria ter mais tempo, por exemplo, a gente tem que dar um gás toda primeira semana do mês em que elas me entregam o planejamento mensal.
<b>VITÓRIA</b> EI	Projetos, eu queria pesquisar mais sobre projetos, ajudar mais as professoras a escreverem projetos, a desenvolverem atividades diferenciadas, pesquisarem músicas, pesquisarem textos, pesquisarem atividades; sugerir para elas, estar fazendo mais ou menos isso.
<b>CARLA</b> EF	Na formação dos professores, é uma área que eu gosto e é uma área que eu acho que nesse momento minha escola precisa, as pessoas dizem que precisam e a gente não tem essas horas a mais para fazer isso.

Fonte: autoria própria.

A dedicação de tempo a atividades relacionadas com a formação dos professores é o topo dos desejos de intervenção dos diretores junto aos seus profissionais. Uma das participantes chegou até a mencionar que a escola em que atuava necessitaria desse tipo de trabalho no momento em que foi realizada a coleta dos dados. É uma pena que tais intenções não consigam ser concretizadas na prática pelo modo como as coisas estão construídas e que esse levantamento trata de uma situação hipotética.

Dentre a gama de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão, já foram mencionadas as tarefas que mais consomem o tempo de trabalho das participantes, aquelas em que elas gostariam de ter uma atuação mais efetiva, aquela que gostariam de realizar caso houvesse um aumento de horas semanais a serem gastas em trabalho, no momento. O Quadro 9 apresenta as atividades mais difíceis de serem realizadas e as mais prazerosas de acordo com as participantes deste estudo.

Quadro 9 – Atividades elencadas pelas participantes como mais difíceis e mais prazerosas de realizarem.

Participantes	Atividades difíceis	Atividades prazerosas
<b>MEIRE</b> EF	Lidar com pessoas	Acompanhar a dinâmica da escola
<b>GLÁUCIA</b> EI	Advertir funcionário	Organização de materiais e espaços
<b>LAURA</b> EF	Relações interpessoais	Trabalho em sala com os alunos
<b>VIVIANE</b> EI	Controle do número de alunos	Não pontuado
<b>VITÓRIA</b> EI	Gerenciar pessoas, dar advertência	Contato com os alunos
<b>CARLA</b> EF	Atividades que exigem ausência da escola	Contato com os alunos

Fonte: autoria própria.

As relações interpessoais, aqui compreendidas como aquelas que demandam a mediação do diretor para resolução dos conflitos provenientes das relações entre todos os atores que compõem a unidade escolar é uma das tarefas mais difíceis de ser realizada, conforme apontado pelas participantes. Pode ser denominada como: lidar com pessoas, vivenciar situações de advertência de funcionários, gerenciar pessoas etc.

É possível supor que esta seja uma das tarefas mais difíceis de ser realizada tendo em vista a provisoriedade da figura do diretor no espaço escolar, uma vez que, conforme já mencionado neste trabalho, se trata de uma função gratificada e não um cargo provido por concurso. Ou seja, o diretor passa, os funcionários ficam. Não que esse seja o único fator responsável pelo aspecto dificultoso do lidar com as pessoas, mas certamente sua influência, mesmo que pouco explícito em determinadas situações, possui seu grau de importância. Um dos aspectos vinculados a essa situação é o fato de os funcionários não poderem ser demitidos como na iniciativa privada. No contexto investigado existe a necessidade de ocorrência de um erro muito grave para que alguma providência possa ser tomada, ou seja, o máximo que costuma acontecer é o fato de o funcionário “problema” ser remanejado para outra unidade escolar, quando for colocado à disposição, o que acaba por não resolver o problema, apenas transferi-lo de lugar.

No caso dos professores a situação implícita é ainda mais complexa, uma vez que o diretor é um professor que em algum momento retornará às suas funções contratuais, ser professor, e nesse movimento de ida e volta pode se tornar colega de trabalho de um de seus subalternos enquanto estava no exercício da função ou

até mesmo ser chefiado por ele. Ou seja, como agir efetivamente se no futuro o cenário pode ser invertido? É fato que o diretor não pode deixar de atuar independentemente de sua situação contratual, todavia o cenário explicitado não passa desconsiderado durante o exercício da função gestora em funções gratificadas.

Já no caso dos demais funcionários da equipe de apoio, como limpeza e alimentação, por exemplo, na ausência de recursos humanos para reposição do funcionário, se alguém for colocado à disposição sua função ficará vaga, uma vez que não haverá de imediato substituto efetivo para ocupar sua função, ou ainda, contar com a possibilidade do recebimento de um funcionário problema advindo de outra unidade escolar.

Quanto ao gerenciamento dos recursos humanos disponíveis no contexto de atuação das participantes, que alternativa lhes resta enquanto diretoras? Mediar conflitos com o recurso humano de que dispõem ou assumir o déficit de funcionários e iniciar uma busca, sem previsão de data, para conseguir o novo profissional para composição do quadro da escola.

As atividades mais prazerosas como se pode perceber, ou estão vinculadas diretamente no trato com os alunos ou relacionadas a atividades de organização e acompanhamento da rotina escolar, que nesse momento talvez possa ser compreendida como aquelas tarefas que são realizadas em um dia considerado pelas diretoras como produtivo, conforme apontado no Quadro 9.

Dentre as áreas do trabalho desempenhado pelas participantes dentro da unidade escolar, existem algumas em que elas consideram merecedoras de maior autonomia, isto é, atividades em que elas gostariam de possuir maior autonomia e que, às vezes, por causa das limitações do sistema no qual estão inseridas, ficam impossibilitadas de exercer o que gostariam/considerariam atitudes adequadas para a melhoria do atendimento realizado pela unidade escolar. O Quadro 10 explicita essa questão.

Quadro 10 – Área do trabalho em que as participantes gostariam de obter maior autonomia.

Participantes	Áreas do trabalho com necessidade de maior autonomia
<b>MEIRE</b> EF	Eu gostaria de ter autonomia na questão de respaldo em algumas decisões com determinados funcionários [...]. Eu falo que a Prefeitura, enquanto sistema, nos deixa muito amarrada. Então a gente tem casos seríssimos que acontecem dentro da unidade e que a gente tem que contornar e não ter uma atuação efetiva, e que nisso acaba virando exemplo negativo e aí a direção perde um pouco de força. A gente tem o Código de Ética, mas acho que isso não dá conta para as situações.
<b>GLÁUCIA</b> EI	[...] Aconteceram algumas coisas dentro da Secretaria da Educação e parece que cortaram um pouco da autonomia de todos os diretores. Tudo que a gente venha fazer na escola, por exemplo, eu quero chamar uma palestra aqui na escola, alguém para conversar com as crianças, eu tinha que comunicar. Eu não tinha autonomia para fazer isso, eu tinha que pedir autorização, se não me autorizassem não podia fazer.
<b>LAURA</b> EF	Contratação e exoneração de professores e funcionários.
<b>VIVIANE</b> EI	Gerenciar funcionários, a gente não tem essa autonomia. Eu não posso colocar, eu não posso mandar, porque também não tenho outra pessoa para colocar no lugar e tenho que ficar a mercê esperando, fora alguns funcionários que se sentem, aí eles também falam: “eu vou não sei aonde”, “eu tenho os meus direitos”, nos fazem ameaças.
<b>VITÓRIA</b> EI	Gerenciamento de dinheiro.
<b>CARLA</b> EF	Hoje eu queria ter mais autonomia para levar o projeto Comunidades de Aprendizagem para frente, às vezes eu não sinto que a gente tenha essa autonomia. A gente precisa ter carta branca para tomar algumas decisões, e mesmo se responsabilizando por elas às vezes a gente não tem.

Fonte: autoria própria.

Percebe-se que as áreas em que as participantes gostariam de ter maior autonomia podem ser divididas em três eixos: funcionários, gerenciamento financeiro e projetos realizados.

No que diz respeito à categoria funcionários, essa é uma questão complexa como é possível identificar a partir das falas das participantes, uma vez que não possuem um mecanismo formal de advertências, ou seja, o máximo que conseguem fazer é repreender verbalmente, conversar, solicitar, mediar o problema causado, em alguns casos formalizar o problema em um livro interno de ocorrências da unidade escolar e aguardar que, com essa postura, a situação-problema não se repita.

Como já mencionado na descrição de quadros anteriores, caso a diretora adote a postura de colocar o funcionário à disposição, o que poderá ocorrer é o remanejamento do profissional para outra unidade escolar, apenas transferindo o “problema” de lugar, ou seja, a escola que receber o funcionário é que terá que, a partir de então, lidar com as situações difíceis proporcionadas por ele, que certamente não mudará de postura apenas porque mudou de local de trabalho.

Diante do exposto, a fala da diretora Viviane conclui o processo do lado da escola que dispensou o profissional, quando afirma: “Eu não posso colocar, eu não posso mandar, porque também não tenho outra pessoa para colocar no lugar e tenho que ficar a mercê, esperando”.

Percebe-se que o gerenciamento de pessoas é uma das atividades mais complexas realizadas pelas participantes mencionadas, até o momento, se comparada com as demandas de ordem burocrática, por exemplo, isto porque, a papelada praticamente não muda, uma vez apreendida a forma, garantido os prazos (daquelas que possuem), o trabalho é muito semelhante. O caráter negativo na dimensão administrativa são as demandas de última hora, mas que são mais facilmente realizáveis do que a mediação constante das relações interpessoais.

A diretora Meire indica a existência de um Código de Ética do Servidor Municipal e afirma que ele não garante as situações que emergem do cotidiano e que não são poucas, destacando-se: problemas entre funcionários da limpeza x da alimentação; professores x professores; alimentação x professores; limpeza x professores; professores x direção; alimentação x direção; limpeza x direção, entre tantas outras relações que se possam estabelecer dentre os atores que compõem a unidade escolar.

E o papel do diretor como fica diante de tantas situações de gerenciamento de conflito? A diretora Meire pontuou um aspecto que caracteriza o papel do diretor de forma explícita quando menciona que os casos considerados “problema” por não serem tratados da forma como mereciam/deveriam, acabam por se tornar exemplos negativos, e o diretor acaba perdendo a autoridade diante do grupo que chega a explicitar os seguintes questionamentos: “Mas se não aconteceu nada com fulano para que eu preciso fazer?”; “Se ele pode fazer tudo o que fez e não recebeu nenhuma punição eu também posso”. Ou ainda, conforme apontado pela diretora Viviane, os mesmos ainda complementam: “vou não sei onde”, provavelmente fazendo referência ao ato de ir procurar os seus direitos, fazendo com essa postura um ato de intimidação aos seus superiores. Deve-se imaginar um dia de trabalho intenso, com alto grau de demandas administrativas com prazos e o diretor ainda ter que lidar com casos como os mencionados acima.

Seria possível supor que é por meio da vivência de situações como essas que os diretores acabam por experimentar o desconforto e o descontentamento em nível pessoal, conforme indicado por Marques (1992) já citado no início deste trabalho.

Quanto ao eixo do gerenciamento do dinheiro, é possível supor que tal necessidade tenha sido elencada por causa de motivos também já explicitados no quadro referente às principais mudanças ocorridas na comunidade ou unidade escolar nos últimos anos, quando as diretoras apontaram mudanças relacionadas à infraestrutura dos prédios sob sua responsabilidade.

Ou seja, se as participantes possuíssem uma verba em mãos com a qual pudessem dar conta de demandas internas sem ter que recorrer a Departamentos, Divisões e outras Secretarias para resolução de seus problemas, certamente o tempo “perdido” atrás de orçamentos, consolidação de pesquisas de preço, encaminhamento de ofícios e busca incessante por resposta/posicionamento sobre seus problemas, teriam seu trabalho facilitado/otimizado. Sabe-se que para conseguirem tais orçamentos têm que deixar as unidades escolares que dirigem em busca deles e ao retornarem, deparam-se com a gama de demandas que as esperavam somadas às do dia de ausência.

Sabe-se que no contexto investigado, conforme apontado pelas falas das participantes em tópicos futuros que abordam a aprendizagem profissional no quesito gestão financeira, as unidades escolares possuíam um caixa pequeno, como se costumava dizer entre as participantes, oficialmente denominado de Suprimento de Fundos, uma verba de R\$ 1.000,00 de que dispunham, durante o período de um ano, para utilizar com pequenas emergências que surgiam nas escolas, como o conserto de vidros, panelas e torneiras quebrados, por exemplo.

Para a utilização de tal recurso que era disponibilizado uma única vez no ano existia um manual de como utilizá-lo, explicitando critérios para as compras que poderiam ou não ser realizadas, bem como existia a necessidade de prestação de contas do mesmo no final de sua utilização.

Ou seja, as participantes poderiam utilizar a referida verba para algumas ações, outras necessitariam do procedimento mencionado anteriormente, de busca de orçamento, consolidação de pesquisa de preços e envio de ofícios para a Secretaria ou mesmo, solicitação direta para o Departamento Administrativo e Financeiro da Secretaria Municipal de Educação (SME), que por sua vez, concentrava as demandas de todas as unidades escolares da rede municipal de ensino, o que certamente implicaria a realização de licitações, pregões, entre outros procedimentos técnicos para aquisição dos bens solicitados por todas as unidades escolares dada a quantidade das compras. Qual a implicação desse movimento? O

tempo em que as solicitações das escolas eram atendidas, que podia ser: curto, médio ou mesmo longo prazo. Talvez seja esse o motivo pelo qual a participante Vitória aponta o gerenciamento do dinheiro como área merecedora de maior autonomia em sua atuação.

A autonomia para o desenvolvimento de projetos caracteriza o terceiro eixo identificado de maior autonomia dentro da prática cotidiana da gestão apontado pelas participantes Gláucia e Carla. No caso específico da diretora Carla, a implementação de um projeto em específico demandaria a tomada de decisões direta pela unidade escolar, fato este que é possível supor não ocorria em virtude da necessidade de validação das mesmas pela equipe da SME. Tal depoimento permite um questionamento: se a SME permitiu a realização/implantação de determinado projeto em sua unidade escolar, não saberia das implicações que seriam impostas por meio dessa autorização? Isso posto, também seria possível a elaboração de outro pensamento: se o referido projeto caracterizasse uma política da rede municipal para suas escolas, possivelmente os gestores teriam sua autonomia aumentada no que se refere aos processos de tomada de decisão.

Não seria o momento de discussão neste trabalho, mas se faz necessário pensar que as diretrizes político-pedagógicas da SME necessitam estar explicitadas/claras, compreendidas para e por todos os seus profissionais. Essa necessidade já foi indicada em trabalho realizado por Mello (2008), quando abordou as aprendizagens profissionais de diretoras iniciantes da Educação Infantil. Na época, a seguinte possibilidade foi apontada:

[...] se a rede municipal de ensino tiver claras as diretrizes pedagógicas em que pauta o desenvolvimento de seus trabalhos, as professoras teriam maior clareza quanto ao contexto em que atuam e por sua vez, a intervenção das diretoras seria pontual. Não quero afirmar que a rede de ensino não possua diretrizes de trabalho, todavia, a transposição dessas diretrizes ao corpo de funcionários da rede, não se consolidou de forma clara; menciono tal fator, na medida em que, quando questionadas sobre a função da escola, uma das diretoras entrevistadas aponta para a indefinição da função da educação infantil em seu contexto de atuação, expressa por meio da postura de algumas professoras nesse nível de ensino [...] (MELLO, 2008, p. 69).

O levantamento inicial das áreas em que as participantes gostariam de possuir maior autonomia na realização de seu trabalho foi apresentado acima, todavia, se fossem questionadas no momento atual, certamente outra gama de

atividades seria levantada, não em caráter de substituição das já postas, mas possivelmente, complementando o cenário apresentado.

No estudo realizado por Lortie (2009), quando seus participantes foram questionados sobre qual área do trabalho gostariam de ter maior autonomia, a resposta foi dividida em duas categorias: uma correspondente à parcela que afirmava possuir toda autonomia que queria e de que precisava, enquanto outra indicava alguns aspectos que mereceriam um tratamento diferenciado, dentre os quais se destacam: currículo e formação; contratação e dispensa de professores; avaliação dos professores; incentivo para os professores; outras supervisões para a categoria dos professores e o contrato deles. As respostas menos frequentes se referiam aos recursos financeiros e à relação: mais suporte e menos controle, talvez por parte do escritório central, que em nosso contexto poderia ser compreendido como a Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, “[...] embora os diretores não contestem a estrutura básica em que trabalham, alguns enfatizaram a necessidade de permissão do escritório central por “espaço” suficiente para as tomadas de decisão relacionadas com a escola” (LORTIE, 2009, p. 70, tradução nossa).

Um paralelo que pode ser estabelecido entre ambos os contextos investigados, refere-se à necessidade de maior autonomia nas relações que se estabelecem com os funcionários, no caso da pesquisa de Chicago, mais especificamente vinculada à categoria dos professores; no cenário da rede municipal investigada percebe-se a ampliação para toda a gama de funcionários, dentre eles os professores.

No exercício da prática cotidiana da gestão alguns problemas enfrentados pelas participantes já foram mencionados ou subentendidos em suas falas; todavia os Quadros 11 e 12 apresentam e sistematizam os problemas para os quais as mesmas costumam procurar ajuda, bem como os recursos necessários para o exercício da função, que por sua vez se relacionam diretamente aos problemas enfrentados.

Quadro 11 – Problemas para os quais as participantes geralmente procuram ajuda.

Participantes	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 5	Problema 6
<b>MEIRE</b> EF	Recursos humanos	Infraestrutura	Administrativo	Financeiro	Pedagógico	
<b>GLÁUCIA</b> EI	Relações Interpessoais	Recursos humanos	Financeiro	Infraestrutura	Administrativo	Pedagógico

Quadro 11 – *Continuação...*

<b>LAURA</b> EF	Pedagógico	Infraestrutura	Recursos humanos	Administrativo	Financeiro	
<b>VIVIANE</b> EI	Relações interpessoais	Financeiro	Infraestrutura	Humano	Administrativo	Pedagógico
<b>VITÓRIA</b> EI	Infraestrutura	Administrativo	Humano	Financeiro	Pedagógico	
<b>CARLA</b> EF	Humano	Administrativo	Infraestrutura	Financeiro	Pedagógico	

Fonte: autoria própria.

Percebe-se que os problemas para os quais as participantes geralmente procuram por ajuda mudam, na ordem de prioridades, de contexto para contexto, ou seja, o que pode ser emergente em uma unidade escolar pode não ser para a outra na mesma relação/proporção, o que não significa que não caracterize um problema no outro contexto também.

Outro aspecto que merece atenção refere-se aos problemas vivenciados pelas participantes e que são externos à gestão escolar, alguns já citados no quadro acima, sobre os quais dificilmente o diretor possui governabilidade para a solução. Apesar de as ações relacionadas aos problemas dentro da escola necessitarem da intervenção direta dos próprios diretores, como por exemplo, a categoria recursos humanos, este é um segmento sobre o qual o diretor não exerce nenhum tipo de influência, uma vez que a contratação de funcionários não passa pelas suas mãos, mas sim de outra instância superior.

O diretor pode avaliar a necessidade de ampliação da equipe de trabalho, todavia nada pode fazer para implementá-la e minimizar os problemas ocasionados pela falta de um funcionário dentro do contexto da escola. O que cabe ao diretor nesse aspecto é solicitar e aguardar o atendimento de seu pedido.

As questões de infraestrutura também fogem da solução direta dos diretores, por envolverem grande montante de recurso financeiro para que se consolidem e a direção escolar não trata diretamente dessa vertente, ou seja, as dificuldades proporcionadas pelos problemas de infraestrutura são sentidas pelos diretores, todavia não podem ser resolvidas exclusivamente por eles que por sua vez podem apenas encaminhar o retrato da realidade e solicitar ajuda.

Enfim, os diretores encontram-se cotidianamente imersos na vivência e resolução de problemas, alguns vinculados à sua própria área de atuação, a unidade escolar, aqueles que de certa forma podem ser solucionados por ele, e também

aqueles externos à sua área de governabilidade, sobre os quais não possui controle e poder de execução.

Especificamente sobre a ordem em que os problemas para os quais as participantes geralmente procuram ajuda, os recursos humanos e o gerenciamento das relações interpessoais empatam na disposição apresentada pelas participantes independentemente do nível de ensino em que atuam e os motivos já estão suficientemente explicitados nos quadros anteriores.

É interessante notar que o aspecto pedagógico é uma constante apresentada nos discursos da participante Laura, que o destaca como a atividade que mais consome seu tempo de atuação, aquela em que gostaria de ter uma atuação mais efetiva, e então, o problema para o qual geralmente procura por ajuda. Seria essa característica marcada pelo fato de a escola gerida pela referida participante possuir algumas particularidades que lhe permitiam tal enfoque? Destacam-se algumas suposições: possuir quadro de funcionários dentro da secretaria da unidade escolar que dá conta da gama de afazeres administrativos de forma mais direta de modo que seu olhar possa ser voltado para outro aspecto? Contar com uma equipe de coordenação atuante com quem pode trocar experiências e expectativas, confiar o trabalho e acompanhá-lo ao invés de ter que realizá-lo pessoalmente? Alto grau de influência das características pessoais no exercício da função? Os dados apresentados não são suficientes para a formulação de uma hipótese mais precisa, mas podem indicar uma área a ser mais bem explorada: por que, mesmo em meio a um contexto tão complexo, múltiplo e exigente, também vivenciado pelas demais participantes, a diretora em questão consegue resolver o aspecto pedagógico que foi concebido como aquela dimensão em que tanto se almeja intervir, mas que acaba por escapar das mãos das participantes pesquisadas por causa de vários fatores já explicitados no decorrer deste trabalho?

Diante da realidade apresentada nesse quadro, é possível identificar ainda que o aspecto pedagógico foi apontado pelas demais participantes como o penúltimo ou último problema para o qual procuram por ajuda, assim como foi apresentado como a área que gostariam de ter uma atuação mais efetiva e que no cotidiano da escola ainda não conseguem fazê-lo. Ou seja, a relação que pode ser estabelecida parece óbvia. Os problemas para os quais as participantes procuram por ajuda estão vinculados diretamente às atividades que mais consomem parte de seu tempo de trabalho, enquanto que a atividade para a qual gostariam de dedicar

mais tempo e atuar de forma mais efetiva fica como um dos últimos problemas para os quais pedem ajuda, ou seja, quase não conseguem chegar lá e quando chegam, provavelmente, é com o mínimo de tempo possível.

No exercício de tentar resolver os problemas vivenciados na prática cotidiana da gestão, as participantes recorrem aos conhecimentos que possuem e que foram construídos ao longo de seus processos formativos e de desenvolvimento profissional e que lhes permitem elaborar processos de escolha, tomadas de decisão e reflexões em seu cotidiano de atuação. Todavia, como já foi percebido, a função gestora não caminha unicamente por meio dos esforços exclusivos dos diretores, mas sim, depende em grande parte da articulação com outros segmentos e desempenho de funções dos demais funcionários que compõem as unidades escolares ou mesmo que respondem por elas, a SME. De forma mais específica, os outros recursos, além das próprias habilidades e conhecimentos que as participantes possuem e que buscam para realização da própria atuação, são apresentados a seguir, no Quadro 12.

Quadro 12 – Recursos outros, além das próprias habilidades e conhecimentos das participantes, que são necessários para o exercício da função.

Participantes	Recurso 1	Recurso 2	Recurso 3	Recurso 4	Recurso 5	Recurso 6
<b>MEIRE</b> EF	Humano	Pedagógico	Administrativo	Infraestrutura	Financeiro	
<b>GLÁUCIA</b> EI	Infraestrutura	Humano	Financeiro	Administrativo	Pedagógico	
<b>LAURA</b> EF	Oração e fé	Humano	Financeiro	Pedagógico	Infraestrutura	Administrativo
<b>VIVIANE</b> EI	Financeiro	Humano	Infraestrutura	Pedagógico	Administrativo	
<b>VITÓRIA</b> EI	Pedagógico	Administrativo	Humano	Financeiro	Infraestrutura	
<b>CARLA</b> EF	Humano	Infraestrutura	Financeiro	Administrativo	Pedagógico	

Fonte: autoria própria.

A busca por recursos humanos é um dos fatores preponderantes no exercício da prática cotidiana da gestão, uma vez que, conforme já mencionado, o diretor necessita de outros profissionais para que a escola caminhe dentro do mínimo que é esperado dela.

Assim, a limpeza e a alimentação são atividades que caracterizam a rotina da escola e que não podem deixar de funcionar por um período de aula sequer. Caso a escola esteja com o número de funcionários insuficiente no quadro ou mesmo para

um determinado dia de trabalho em virtude de faltas, as referidas atividades não podem deixar de ser realizadas; o diretor jamais poderá chegar para os alunos e seus pais e informar que a merenda escolar ficará suspensa por quinze dias porque algum funcionário tirou uma licença médica, por exemplo. A mesma relação vale para outras atividades, como limpeza, horário de intervalos, aulas, entre outras. Ou seja, o coletivo da escola em pleno exercício de suas funções é essencial para uma atuação mais tranquila da função gestora. Caso haja algum problema nesse quesito, por vezes, é possível ver o diretor atuando pessoalmente nessas áreas, conforme será apontado em quadros posteriores com falas literais das participantes.

Castro (2000) revelou em seu estudo com diretoras de escolas municipais do Rio Grande do Sul, que quando existe a carência de recursos humanos, independentemente do quadro ao qual pertencem, as diretoras do contexto investigado também eram vistas assumindo uma série de funções que acabavam por tornar seu cotidiano mais pesado e difícil. A fala de uma das diretoras da pesquisa de Castro pode ser perfeitamente aplicada às diretoras colaboradoras deste estudo em seu contexto de atuação. Segue exemplo:

Muitas vezes a gente acaba sobrecarregada, o primeiro ano para mim foi bem mais fácil, o ano passado foi bem mais difícil. Faltou funcionário e tu tens que limpar banheiro, fazer merenda, então acaba acumulando muita coisa, eu atendia na biblioteca, não tinha supervisora na escola, nem apoio pedagógico. Eu me preocupava com isso, em auxiliar os professores: realmente é muita coisa; quando tu vai te dedicar para aquilo ali parece que tu nem tem mais resposta, mas tu acabas deixando coisa por fazer. Mas os de fora não sabem, eles vão te julgar pela tua função e não pelo que tu fazes a mais, eu imagino assim (CASTRO, 2000, p. 85).

O alto grau de exigência, inclusive pessoal, que é imposto à categoria profissional no contexto de atuação investigado é tão grande que uma das participantes chega a mencionar que necessita inclusive buscar recursos de natureza espiritual, como posturas de oração e fé.

É importante ressaltar que as referidas hipóteses e possíveis constatações no que se refere ao exercício da prática cotidiana de diretores não podem ser totalmente aplicadas a outras redes de ensino de outra natureza, seja ela particular ou pública estadual, por exemplo, uma vez que, certamente as condições dos contextos necessitam de práticas de atuação diferenciadas, apesar de similaridades identificadas em outros estudos aqui apresentados. Certamente a gestão de pessoas em uma rede de ensino particular na qual o diretor possui certo grau de

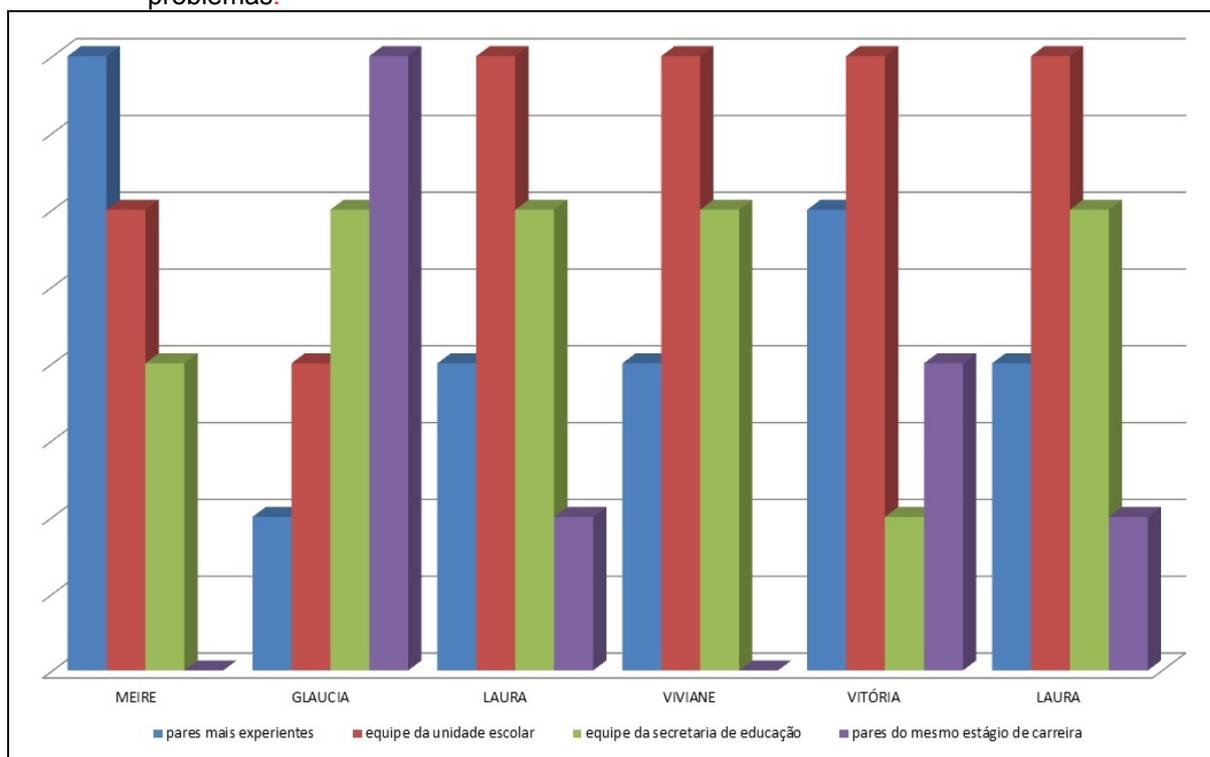
influência nos processos de contratação e dispensa de seus profissionais é diferente da de uma rede de ensino na qual não se possui essa flexibilidade.

O recurso financeiro segue praticamente a escala como o terceiro classificado, uma vez que muitos dos problemas de ordem de infraestrutura ou de gerenciamento de pequenas obras de manutenção dentro do prédio escolar e/ou atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, condições de permanência e qualidade do atendimento oferecido aos alunos dependem da utilização de dinheiro para serem resolvidos.

Em meio a esse contexto de atuação, marcado algumas vezes por sentimentos de frustração, impotência, angústias, entre outros, a troca de experiência de situações vivenciadas parece caracterizar um alento, independentemente da categoria escolhida para que se estabeleça essa relação. Neste trabalho foram oferecidas algumas opções para que as participantes realizassem sua indicação, dentre as quais se destacaram: pares mais experientes, compreendidos como diretores de escola com maior tempo de efetivo exercício da função; equipe da unidade escolar, que pode ser compreendida como os professores, coordenadores pedagógicos, secretários de escola, agentes educacionais, serventes de merendeira, agentes de serviços gerais, entre outros; equipe da Secretaria de Educação, em que se destacam em especial os mais acionados pelas diretoras, como a equipe do Departamento Pedagógico, por exemplo, e, por fim, os pares do mesmo estágio de carreira, aqueles diretores que iniciaram suas atividades na função gestora no mesmo período. Ou seja, as participantes foram inqueridas a indicar suas principais fontes de conselho/orientação a fim de buscar auxílio para a resolução de seus problemas.

O Gráfico 4 indica as principais fontes de orientação acionadas pelas participantes e que, de certa forma, as auxiliam durante seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional no exercício da função gestora.

Gráfico 4 – Fontes de conselho/orientação em que as participantes buscam auxílio para resolução de problemas.



Fonte: autoria própria.

De modo geral, o Gráfico 4 possibilita a seguinte leitura: a fonte mais importante na busca de conselhos/orientações por parte das participantes é a equipe da unidade escolar (professores, coordenadores, assessores de direção, equipe de apoio de limpeza e alimentação, entre outros), sendo que das seis entrevistadas, quatro responderam a equipe como a fonte mais importante, sendo que as outras duas participantes indicaram os pares mais experientes (diretores de escola da mesma rede de ensino com maior tempo de experiência na gestão escolar) e os pares do mesmo estágio de carreira (diretores de escola da mesma rede de ensino que ingressaram no exercício da função gestora no mesmo ano em que as participantes) como sua principal fonte de conselho.

Em ordem de significância, a equipe da Secretaria de Educação é a segunda fonte mais importante de obtenção de conselhos/orientações, mesmo não tendo sido a mais importante para nenhuma das seis entrevistadas, seguida pelos pares mais experientes; os pares de mesmo estágio de carreira foram a última fonte acionada pelas participantes, sendo que, para duas delas, sequer chegaram a ser mencionados.

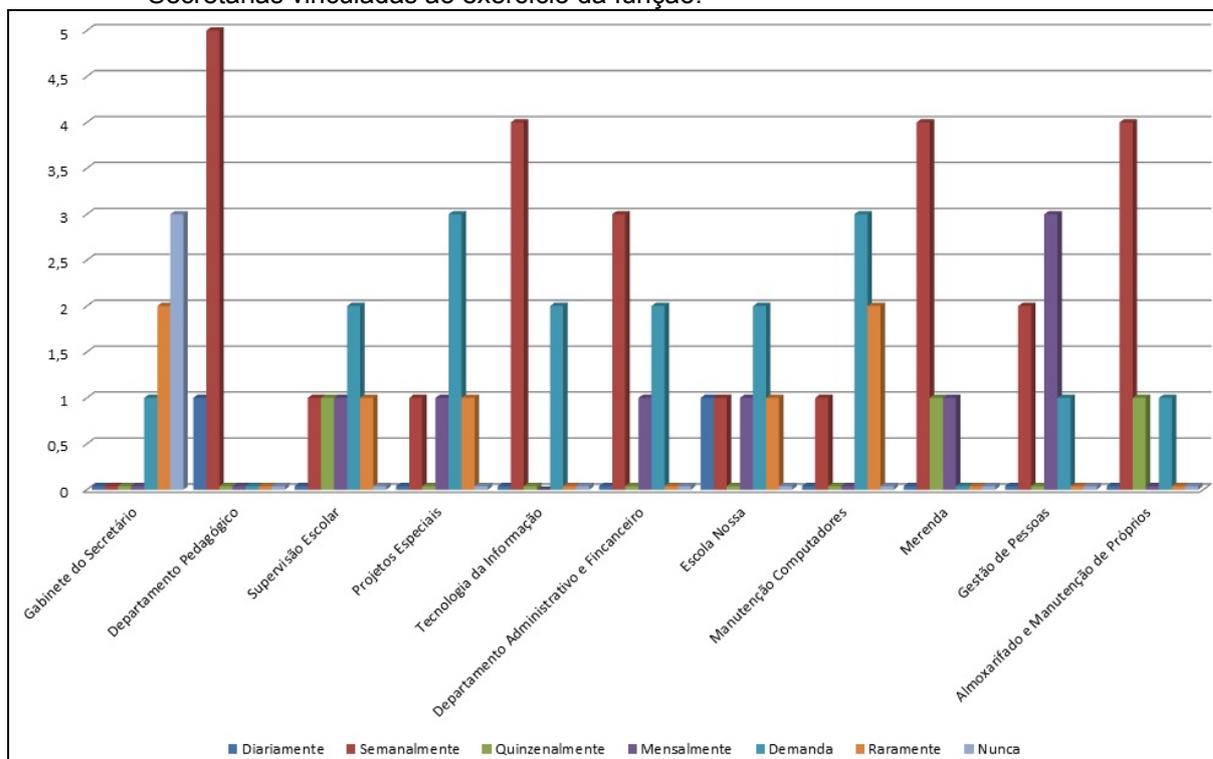
Quanto à frequência com que a principal fonte de orientação é buscada pelas participantes, pode-se afirmar que para cinco diretoras o contato era realizado diariamente, sendo que para apenas uma delas a busca ocorria de maneira quinzenal. No que tange ao acionamento dos demais pares diretores, independente do período profissional em que se encontravam, a frequência não seguia uma tendência homogênea, uma vez que os indicadores variavam entre as categorias: outros (assuntos pontuais ou esporadicamente), semanalmente, quinzenalmente e até mensalmente.

É possível identificar por meio das entrevistas realizadas que a frequência dos contatos estabelecidos pelas participantes com os pares diretores e mesmo com a principal fonte de conselho que não existe nenhuma parceria fundamentada, nenhuma ação instituída para a troca de experiências que pudessem fortalecer os diretores enquanto grupo, para que tivessem oportunidade de aprender coletivamente com diferentes pares a partir da exposição e discussão das situações vivenciadas de fracasso e de sucesso, com as experimentações de erros e acertos, trocando e dividindo experiências e conhecimentos. No contexto estudado, as trocas existentes eram de iniciativas individuais das participantes, além dos pares da equipe escolar, dos demais diretores, fossem eles do mesmo estágio da carreira ou mais experientes e da SME.

De modo geral, o quadro a seguir detalha os Departamentos e Divisões específicos da própria SME que eram frequentemente acionados pelas participantes ou que as acionavam; outras Secretarias vinculadas ao exercício da função de modo mais direto também foram mencionadas, como o caso da Gestão de Pessoas, divisão dentro da Secretaria de Administração e Gestão de Pessoas e a Merenda Escolar, divisão dentro da Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento.

A distribuição da frequência com que ocorria o contato das participantes com o Gabinete do Secretário, Departamentos, Assessorias e Divisões da Secretaria Municipal de Educação e outras Secretarias está expressa no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Comparativo da frequência com que as participantes estabelecem contato com os diferentes segmentos que compõem a Secretaria Municipal de Educação e demais Secretarias vinculadas ao exercício da função.



Fonte: autoria própria.

No que diz respeito à frequência com que as participantes procuravam pelos referidos Departamentos, Divisões, Secretarias e Assessorias, foram ofertadas as seguintes opções de resposta: diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente e outro. Na categoria “outro” apresentaram-se as seguintes respostas: nunca, raramente ou “quando necessário”, este último concebido neste texto como o atendimento por demanda, aquele que não possui uma ordem cronológica bem definida, sendo acionado na medida da necessidade da unidade escolar ou daquele que a procura.

O indicador de frequência mais citado pelas participantes foi a procura semanal, sendo que nesta categoria, o segmento mais citado foi o Departamento Pedagógico, seguido abaixo, em igual nível de procura, pela Assessoria de Tecnologia da Informação Aplicada à Educação, Merenda e Almoxarifado.

O segundo indicador de frequência mais utilizado foi a solicitação por demandas, dentre as quais se destacam como mais procuradas a Assessoria de Projetos Especiais e a Manutenção de Computadores, seguidas abaixo, mas em igual nível de procura pela Supervisão Escolar, o Departamento Administrativo e

Financeiro, a Assessoria de Tecnologia da Informação Aplicada à Educação e a Divisão do Programa Escola Nossa. No que se refere à frequência tipo demanda, concebe-se o acionamento compreendido pelas participantes como quando necessário, ou seja, na medida da necessidade da unidade escolar ou daquele que a procura, não seguindo uma ordem cronológica definida.

Dois aspectos que chamam a atenção na leitura do Gráfico correspondem à procura das participantes por dois segmentos em especial: o Gabinete do Secretário e o Departamento Pedagógico.

No que diz respeito à frequência com que as participantes entravam em contato com o Gabinete do Secretário, observou-se que 50% das entrevistadas disseram que nunca estabeleciam contato com o referido segmento, sendo que 33% indicaram que raramente estabeleceram o contato e 17% foram caracterizados por demanda. O que se supõe dos referidos dados é que existe um distanciamento entre as direções das unidades escolares e o Gabinete do Secretário, que por sua vez, pode ter sido suprido pelo Departamento Pedagógico, tendo em vista que esse segmento registrou 84% dos contatos das entrevistadas de maneira semanal e 16% diariamente.

Um aspecto que mereceria maior investigação para a formalização de uma hipótese relacionada ao alto grau de procura pelo Departamento Pedagógico caracteriza, de certo modo, uma incoerência com os dados apresentados anteriormente no que diz respeito às atividades que consomem a maior parte do tempo das entrevistadas e os problemas para os quais geralmente procuram por ajuda.

Isto é, quando as participantes foram questionadas sobre quais as atividades que ocupavam a maior parte de seu tempo e os problemas para os quais normalmente procuravam por ajuda, o aspecto pedagógico não obteve as primeiras colocações, sendo concebido como uma das atividades em que as participantes não conseguiam intervir adequadamente por diversos motivos. Entretanto, o dado referente à frequência com que os segmentos da SME eram procurados pelas participantes, apresenta o Departamento Pedagógico como o mais acionado.

Com o intuito de maior significação dos dados apresentados no Gráfico 5, algumas explicações se fazem necessárias, como por exemplo, o detalhamento de algumas das principais atividades realizadas por cada um dos Departamentos, Assessorias e Divisões mencionados. A referida caracterização é registrada com

base nas entrevistas realizadas com as participantes que, às vezes, indicavam as relações que estabeleciam com os diferentes segmentos.

As descrições a seguir são bastante simplistas do ponto de vista da complexidade e dimensão do atendimento realizado pelos diferentes segmentos aqui destacados. A intenção é oferecer um breve panorama sobre eles na tentativa de permitir uma melhor compreensão do trabalho realizado pelas participantes, por meio da indicação de algumas das relações que estabeleciam no decorrer do exercício da função gestora, indicando quem e qual frequência eram adotadas por elas.

O Gabinete do Secretário caracteriza especificamente o local de trabalho direto do Secretário de Educação do Município, que no contexto investigado ficava lotado no mesmo prédio dos demais segmentos que compunham a SME.

O Departamento Pedagógico era composto especificamente por uma Diretora de Departamento e três Chefias de Divisão, sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. Por meio do referido Departamento todas as informações relacionadas às unidades escolares eram repassadas para a rede, seja por meio de comunicados oficiais (ofícios) ou não (e-mails, telefonemas). Vários assuntos eram tratados dentro do referido Departamento, desde o acompanhamento dos trabalhos realizados nas escolas até a previsão de contratação de professores/funcionários para as unidades escolares (respeitadas as devidas divisões/ chefias), atribuição de aulas, entre outros assuntos.

A Supervisão Escolar ocupava-se do cuidado e cumprimento de normas e regras que regem a rede de ensino, tratando de questões como calendários, regimentos, quantidade de alunos por turma, espaços físicos, orientação e validação de documentos da vida acadêmica dos alunos nas escolas, como históricos escolares e, até mesmo, o acompanhando do preenchimento das cadernetas de chamada dos alunos pelos professores etc.

Já à Assessoria dos Projetos Especiais cabia a promoção de atividades diferenciadas dentro das unidades escolares, como a implementação de projetos, agendamento e realização de visitas a espaços públicos da cidade relacionados aos projetos em questão, realização de feiras de ciências, entre outros eventos.

A Assessoria de Tecnologia da Informação voltada à Educação caracterizava-se por um misto entre o desenvolvimento de políticas de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na rede e a iniciativa de formação de professores para

utilização deles, bem como o cuidado administrativo de toda vida acadêmica da rede, por meio da implementação de um sistema informatizado que permitia a disponibilização, em tempo real, dos dados dos alunos e professores, contribuindo para o processo de gestão da rede de ensino como um todo.

De certa forma, a referida Assessoria era a entidade responsável pela obtenção de recursos financeiros da rede de ensino, por meio do cadastro dos alunos no Sistema Estadual PRODESP, que depois de alimentado migrava os dados para o Sistema Federal EDUCACENSO, por meio do qual as verbas eram liberadas de acordo com os quantitativos cadastrados. A manutenção de computadores das escolas também era uma atribuição dessa Assessoria que tinha a responsabilidade de garantir o funcionamento de todos os computadores das escolas da rede, quer de uso dos alunos (netbooks disponíveis na rede) quer dos micros de uso administrativo (diretores, secretários de escola e professores), tanto das escolas, como da própria Secretaria de Educação.

O Departamento Administrativo e Financeiro cuidava especificamente de todas as finanças da Secretaria, desde a compra de materiais escolares, uniformes, manutenção nos prédios das escolas, realização de licitações e pregões para os diferentes tipos de compras etc.

A Divisão do Programa Escola Nossa tratava de alguns dos programas desenvolvidos pela SME junto às unidades escolares, como o Mais Educação, que oferecia atendimento em período integral para alunos do Ensino Fundamental; o projeto Recreação que consistia no atendimento de crianças no contraturno para realização de atividades recreativas nas escolas acompanhadas por profissionais da área da Educação Física; os Gestores Comunitários da Educação, cujo trabalho era o de estreitar a relação escola x família, caracterizado pela atuação de professores que deixavam o trabalho realizado em sala de aula para assumir a função de gestores comunitários atuando em mais de uma unidade escolar no auxílio aos diretores e à comunidade escolar na efetivação dessa relação e que auxiliava ainda nos processos de implantação e implementação dos Conselhos de Escola nas unidades escolares, entre outras funções.

A Alimentação Escolar (merenda) caracterizava uma Divisão dentro da Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento cuja responsabilidade direta com as unidades escolares era a de entrega dos alimentos a serem preparados e consumidos nas escolas, ou seja, todas as entregas de qualquer tipo de alimento

nas escolas, perecíveis (hortaliças, frutas, pães, leite e carnes) ou não (arroz, feijão, fubá, etc.). Cabia ainda à referida Secretaria, por meio da Divisão de Alimentação Escolar, a formação dos profissionais que preparavam a alimentação nas escolas bem como a realização de visitas de vistoria ou orientação.

No mesmo sentido, a Divisão de Gestão de Pessoas da Educação fazia parte de outra Secretaria, a de Administração e Gestão de Pessoas. O pagamento dos funcionários, frequência dos mesmos, férias, etc. eram realizados pela Divisão de Gestão de Pessoas. Ou seja, toda a vida funcional dos profissionais da educação estava vinculada a Secretaria de Administração.

O Almojarifado e a Manutenção de Próprios se apresentavam como dois segmentos distintos, porém abrigados em um mesmo espaço físico, responsáveis pela distribuição e entrega de todos os materiais patrimoniados ou não às unidades escolares, tais como: material escolar, material de higiene e limpeza, geladeiras, fogões, uniformes, entre tantos outros itens, no caso do Almojarifado; e manutenção de todos os prédios vinculados à SME, dentre eles, as unidades escolares, a Divisão de Manutenção de Próprios. Ou seja, a referida divisão era responsável por essa área, cuidando tanto de problemas como vasos sanitários, bebedouros, torneiras, portas, pias, entre outros, quanto de vários tipos de consertos e reparos.

Quanto à relação direta das participantes com a SME considerando o número médio de reuniões de que participavam por mês, a quantidade de documentos e relatórios que necessitavam ser entregues, o meio de comunicação mais utilizado para busca ou contato com a Secretaria, bem como o número de visitas que a unidade escolar recebia de membros da SME, também caracterizaram interesse deste estudo e estão apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Quantitativo mensal sobre as relações estabelecidas pelas participantes junto à Secretaria Municipal de Educação.

Participantes	Número médio de reuniões	Número médio de documentos/relatórios	Meio de comunicação			Número de visitas realizadas pela SME
			email	telefone	ofício	
<b>MEIRE</b> EF	1-2	1 a 2	2	1	3	Nenhuma
<b>GLÁUCIA</b> EI	1-2	Nenhum	1	2	3	Raramente
<b>LAURA</b> EF	3-4	12 a 15	2	1	3	Nenhuma
<b>VIVIANE</b> EI	1-2	1 a 3	2	1	3	Uma no ano

Quadro 13 – *Continuação...*

<b>VITÓRIA</b> EI	3-4	3-4	2	1	3	Esporadicamente
<b>CARLA</b> EF	1-2	10-11	2	1	3	Uma no semestre

Fonte: autoria própria.

Um fator interessante e que de imediato pode chamar a atenção do leitor refere-se à quantidade de visitas que a equipe da SME realizava junto às unidades escolares, uma vez que a frequência com que as escolas recebiam a visita da Secretaria não chegava a ser semestral e, em alguns casos, não chegou a se concretizar nem mesmo uma vez ao ano.

Seria interessante que esse tipo de relação fosse caracterizada como acompanhamento, que as visitas ocorressem para verificar como estavam as coisas nas escolas. O ideal seria que as escolas recebessem esse suporte para verificar “in loco” como estavam as unidades escolares, quais eram suas necessidades (formativas e/ou diferentes naturezas), se os pedidos realizados pelos diretores responsáveis procediam, se realmente se faziam necessários, ou mesmo, se determinada escola não havia solicitado nada. Depois de realizada a visita da SME, que intervenções seriam propostas para o contexto observado, por exemplo. Que durante a realização das visitas os diretores tivessem oportunidade de apresentar o trabalho realizado, expor suas dificuldades ali na prática, que suas angústias e dilemas fossem ouvidos.

Sabe-se que a demanda de trabalho dos profissionais que ocupam funções gratificadas na Secretaria também é intensa (conforme apontado pelas participantes por ocasião das entrevistas), todavia deveria ser incluída em suas agendas a previsão de um tempo para acompanhamento das unidades escolares “in loco”, que certamente seria bem diferente do que conhecer/acompanhar as realidades escolares pelo “olhar do outro”.

Nesse sentido, a fala das participantes corrobora que a visita da Secretaria nas escolas seria de extrema importância para elas. A diretora Viviane indicou que deveria haver mais visitas, que ela sentia falta de ajuda, todavia, sempre que pedia, as pessoas eram solícitas, principalmente a Supervisão Escolar, mas que mesmo assim sentia falta de ajuda vinculada às questões da estrutura da escola, que possuía algumas necessidades que estava cobrando havia algum tempo e que não conseguia resolver, focando para a necessidade de que alguém a ajudasse.

No que se refere à quantidade de reuniões que as participantes frequentavam mensalmente eram de uma a quatro. De acordo com a fala das participantes as referidas reuniões seriam o momento destinado à veiculação de “informes” da SME e a oportunidade que possuíam para colocar alguns dos problemas vivenciados em suas escolas, para além dos contatos telefônicos, por exemplo.

A fala da diretora Carla indica que, ultimamente, as reuniões realizadas tinham ocorrido apenas com o objetivo de informar, mas que elas (diretoras) gostariam de ter reuniões periódicas para que pudessem refletir sobre os problemas enfrentados, sobre as ações de cada escola e que não tinham tido espaço para isso. Já para a diretora Meire, o simples fato de estar próxima da Secretaria já caracterizava um ponto positivo para a convocação para reuniões, quando afirma que por mais que o assunto não fosse de tanta relevância, sempre era a hora de o grupo estar junto e com a Secretaria próxima, que eles tinham algo para trocar, para perguntar, para decidir em conjunto. Ou seja, percebe-se que a proximidade com a Secretaria é fator importante e em alguns casos até determinante para a prática cotidiana da gestão das participantes deste estudo e que algo nesse sentido tem que ser realizado, que a relação entre a Secretaria e suas Unidades Escolares deve ser estreitada para além do auxílio prestado na resolução de situações-problema denominada pelas participantes como “apagar incêndios”.

Sobre o número médio de documentos e relatórios que deviam ser enviados mensalmente, houve uma divergência nas quantidades apresentadas, uma vez que para algumas participantes alguns documentos já caracterizavam a rotina da prática cotidiana da gestão e não foram considerados, enquanto outras indicaram a quantidade considerando até as folhas que compunham os documentos, apesar de no momento da realização das entrevistas terem apontado a dificuldade de mensurar o volume deles, entretanto, alguns foram apontados. Dessa forma, o indicador obtido por esse questionamento talvez não seja de fato o que caracteriza as entregas por parte das escolas.

Entre os documentos mencionados, apresentam-se: o quadro escolar, composto pelo quantitativo de alunos (matrículas) por ano/série e turno; o quadro de movimento mensal de alunos, no qual são contemplados alguns indicadores, como série, período, matriculados, transferências expedidas, transferências recebidas, remanejamento, evadido/desistentes, matrículas a efetuar e observações.

O quadro de professores da unidade escolar caracteriza outro documento, no qual eram apontados o nome do professor, sua situação funcional (efetivo ou contrato temporário), a disciplina que ministrava, o período de trabalho, se estava substituindo algum professor ou se a sala era sua; no caso de substituição de outro profissional, o motivo do afastamento e o tempo de substituição também deviam ser indicados. O referido quadro devia ser realizado para cada tipo de professor, II (ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental), III (disciplinas específicas, como: educação física, artes, matemática, etc.) ou IV (educação de jovens e adultos), quando a escola atendia.

Já o quadro com a formação dos professores apresentava as seguintes informações: nome, série/disciplina, horário de trabalho, horário de HTPC, situação funcional, telefones para contato e a maior titulação que possuíam.

Outro documento apresentado referia-se ao quadro de horários da unidade escolar, no qual constavam a matrícula dos funcionários seguida de seus nomes, o horário de trabalho, bem como a realização de todos os demais quadros de horários que caracterizavam a rotina da unidade escolar, como por exemplo, das atividades relacionadas à Educação Especial, ao Programa Mais Educação, entre outros.

Tal caracterização só pôde ser realizada por meio da disponibilização de material impresso por parte de uma das participantes no momento da realização da entrevista na tentativa de exemplificar os documentos com os quais trabalhava mensalmente.

O exemplo mencionado acima caracteriza a demanda das unidades escolares do Ensino Fundamental. Para as participantes da Educação Infantil, o referido material não existia, restando outros que também caracterizavam o rol do Ensino Fundamental, como: estoque de alimentos não perecíveis e refeições servidas para a merenda escolar, entre outros. Ou seja, é possível perceber que a demanda de relatórios estava vinculada diretamente com o nível de ensino em que atuavam as participantes. O que era solicitado para o Ensino Fundamental podia não ser para a Educação Infantil e vice-versa, daí também a divergência na quantidade de documentos enviados informada pelas participantes.

Percebe-se ainda que a maioria dos documentos apresentados possui natureza estatística, não havendo relatórios oriundos de outra ordem de modo geral na rotina das participantes. Durante o momento destinado à realização da entrevista,

a diretora Laura informou que, por iniciativa própria, realizava um relatório das atividades desenvolvidas por ela e sua equipe ao longo do ano letivo:

Eu tenho o hábito de todo o final de ano, eu faço um portfólio, então assim, toda semana, todo dia está aqui, a minha rotina do dia está aqui escrito o que aconteceu o que não aconteceu, e aí todo ano eu faço um resumo do que foi a escola no ano, as metas, o que a gente tinha colocado como meta e o que a gente tem para o outro ano, expectativas até, às vezes, em manutenção de quadro, de equipe.

Ou seja, percebe-se que não existia iniciativa formal da SME para que seus diretores registrassem a própria atuação, mesmo porque, caso houvesse, essa solicitação dentro do contexto de trabalho no qual estavam inseridas as participantes, seria praticamente impossível fazê-lo. Volta-se novamente para a questão da necessidade de disponibilização/criação de um tempo e espaço para que os diretores pudessem desenvolver-se profissionalmente dentro do contexto investigado.

Para contato com a SME, o meio de comunicação utilizado pelas participantes variava entre o uso do e-mail, do telefone e envio de ofícios, mas percebe-se, de acordo com o quadro apresentado, que o contato telefônico era o meio de comunicação mais utilizado, seguido da utilização do e-mail e finalizado com o envio de ofícios. Tal ordem de utilização pode ser justificada na medida em que a velocidade de obtenção de resposta se dá mais rapidamente via contato telefônico, ou seja, as participantes não teriam que aguardar a resposta de acordo com a disponibilidade de tempo do outro, mas sim de acordo com a sua necessidade. O envio de ofícios pode ser compreendido de certa forma como o meio de formalizar os pedidos realizados, como uma espécie de garantia da realização do trabalho por parte do diretor em caso de cobranças, por exemplo.

Diante do exposto é possível imaginar que boa parte do tempo de trabalho despendido pela equipe da SME fosse gasto no atendimento telefônico das demandas das unidades escolares, talvez uma das possíveis explicações para a não realização de visitas periódicas às unidades escolares, uma vez que realizavam o atendimento pessoal e diário das necessidades e problemas apresentados pelas escolas a cada ligação telefônica que atendiam.

As participantes foram inqueridas ainda sobre a existência de um regimento ou documento que contivesse a descrição detalhada de suas responsabilidades e atribuições dentro da rede de ensino pela qual foram contratadas, ou seja, se ao

assumirem o exercício da função gestora sabiam o que iriam encontrar pela frente e mesmo o que era esperado delas como desempenho específico da função. O Quadro 14 revela os discursos das participantes sobre tal aspecto.

Quadro 14 – Discursos sobre a existência de um manual/regimento que contenha as atribuições do diretor.

Participantes	Discursos sobre a existência de regimento com atribuições do diretor de escola
<b>MEIRE</b> EF	Eu acredito que não tenha, mas eu não posso responder com tanta propriedade. Eu não recebi, não sei se é porque eu já era assessora de direção. Acredito que nós diretores tínhamos que ter um curso, uma formação ou uma orientação na hora que a gente assumisse, principalmente para casos sobre evasão e abandono, por exemplo. Deu o abandono e a criança vai retornar como funciona? O que pode e o que não pode? Então a gente acaba correndo para quem já é diretor há algum tempo ou quem sabe um pouco mais, então eu acho que faz falta essa formação, essa orientação.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Não, não tem [...]. Caí de paraquedas, aprendi na marra e lembrando das minhas diretoras. Eu já passei por cinco escolas, então, tive diferentes experiências, eu lembrava um pouquinho dos pontos positivos de cada uma delas e quando eu me via em apuro eu ligava para alguma delas. O que eu faço agora? Está acontecendo tal coisa, preciso entregar tal documento, como é que é isso? Foi assim.
<b>LAURA</b> EF	Claro que não, nenhuma. Ao contrário, eu mando todo ano um relatório do que eu faço na unidade [...]. Eu acho que todo dia eu procuro descobrir qual é a minha tarefa, porque todo dia tem uma coisa nova, a gestão todo dia tem uma coisa nova, mas ainda que dessem uma cartilha com as atribuições a gente não conseguiria desenvolver, porque essa cartilha foi criada em um modelo pronto [...]. A gente tem sempre a presença da equipe da Secretaria de Educação direcionando ou encaminhando alguns procedimentos, mas acredito que cada diretor hoje tem um modelo daquilo que acredita, que tenta colocar em prática o que deu certo muitas das vezes na vida particular ou o que os livros ensinam ou o que você busca em curso ou as vivências e experiências que você tem com outras pessoas.
<b>VIVIANE</b> EI	Não, eu não sabia, eu acho que a gente acaba aprendendo na prática e perguntando. Eu recorri a diretores mais velhos que tinham mais tempo para me informar [...]. Eu não recebi nada escrito do que eu tenho que fazer, mas ao mesmo tempo se eu ficar perguntando tudo, incomodando, dá à impressão que eu não tenho competência, você entendeu?
<b>VITÓRIA</b> EI	Se tem, eu não conheço. Eu sabia do que eu vivenciei, do que eu via aonde eu trabalhava, do que eu tinha estudado na faculdade, do que eu tinha lido e, depois, fui aprendendo na prática; nunca ninguém me apresentou.
<b>CARLA</b> EF	Se tem, não chegou a mim. Eu acho que não existe esse papel e acho que é uma coisa importante que eu não sei nem se a Secretaria tem noção disso, algumas coisas a gente tem que contar.

Fonte: autoria própria.

Percebe-se por meio da fala das participantes que se existia algum material escrito contendo as atribuições inerentes ao exercício da função gestora, não lhes chegara às mãos. Para fins de exemplificação e mesmo de comparação, em uma rede estadual de ensino, por exemplo, cuja forma de provimento do cargo de direção é o concurso público, terá no edital, além das leituras obrigatórias para realização das provas, o regimento para estudo, ou seja, o que é esperado para o exercício da função objeto do concurso. Não se pretende afirmar que um conjunto de afazeres

por escrito garanta a atuação efetiva e eficiente de profissionais, todavia, ao ingressar no novo contexto de atuação, certamente alguma noção o candidato obteria além da observação da atuação de profissionais anteriores.

No contexto investigado, por se tratar da indicação/nomeação a forma de provimento da função gestora, os professores que se tornam diretores não passam por nenhum processo de seleção instituído, ou mesmo por um período de formação para o início do exercício na função, ficando, muitas vezes, restritas as suas atuações de acordo com suas concepções, bom senso, experiências vivenciadas, urgências do cotidiano, entre outras características.

Conforme apontado pelas participantes, seu processo de aprendizagem na função fica claramente explicitado quando apontam: “então a gente acaba correndo para quem já é diretor há algum tempo ou quem sabe um pouco mais”; “caí de paraquedas, aprendi na marra e lembrando das minhas diretoras”; “eu acho que todo dia eu procuro descobrir qual é a minha tarefa, porque todo dia tem uma coisa nova, a gestão todo dia tem uma coisa nova”; “eu acho que a gente acaba aprendendo na prática e perguntando. Eu recorri a diretores mais velhos que tinham mais tempo para me informar”; “eu sabia do que eu vivenciei, do que eu via aonde eu trabalhava, do que eu tinha estudado na faculdade, do que eu tinha lido, e depois fui aprendendo na prática”.

De modo geral, a aprendizagem da gestão é fortemente marcada pelos conhecimentos advindos da prática, do exercício da função e dos atos de observação e troca com diretores mais experientes ou que já tenham passado pela experiência. Não se pretende afirmar que a aprendizagem da gestão se constitui exclusivamente pelos conhecimentos da experiência, contudo eles exercem forte grau de influência na aprendizagem da profissão.

O caráter individual de busca pela formação ou pelo fazer da gestão também é característica da aprendizagem profissional das diretoras. A fala da participante Laura corrobora essa suposição:

Acredito que cada diretor, hoje, tem um modelo daquilo que acredita. Daquilo que tenta colocar em prática o que deu certo muitas das vezes na vida particular, ou o que os livros ensinam ou o que você busca em curso ou as vivências e experiências que você tem com outras pessoas.

As participantes foram questionadas sobre a existência de um programa de formação no momento da admissão, uma vez que indicaram não terem tido contato

com nenhum manual, documento, regimento, etc. que lhes informasse sobre as atribuições da função. O Quadro 15 apresenta os discursos das participantes sobre esse assunto, quando até indicam se consideravam relevante ou não a participação em uma ação de iniciação na carreira.

Quadro 15 – Discursos das participantes sobre a existência de um programa de indução à carreira.

Participantes	Discursos sobre a existência de ações de formação na admissão
<b>MEIRE</b> EF	Formal não existe, pelo menos eu nunca passei por um período de formação para isso. A primeira vez que eu passei foi esse ano que eu tive um curso de formação de gestores que a Secretaria que me enviou, foi a primeira que nós tivemos e foi muito importante, a partir do curso nós refletimos muito sobre a nossa prática e tiramos aprendizados. Então eu acho que deveriam sim ter mais cursos, mais formação voltada para função de gestora [...]. A gente precisava ter essa diretriz mais estruturada. Então a gente acaba correndo para quem já é diretor há algum tempo ou quem sabe um pouco mais.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Se vai ter um treinamento eu não sei, mas talvez uma conversa vai existir. Eu acredito que a Secretaria de Educação, o Departamento Pedagógico, os departamentos em geral, alguém vai ter que sentar com esse diretor e vai falar: olha, você está indo para uma escola X, a comunidade em torno dessa escola é assim [...]. O que não aconteceu comigo, quando eu vim para cá, eu conheci o bairro, nunca tinha vindo trabalhar aqui, mas já ouvia falar e me pintaram o bairro uma coisa e eu vi totalmente outra.
<b>LAURA</b> EF	A primeira iniciativa da Secretaria de Educação na questão de formação para gestão foi o meu encaminhamento para a Escola de Gestores, mas só se deu esse encaminhamento porque a escola era uma escola priorizada, portanto ela tinha já a garantia de participar, e com isso eu fui contemplada. Eu acho que todo diretor tinha que receber uma formação, antes, durante e quando ele estiver saindo também, por quê? Antes para conhecer, durante para aprimorar e, depois, às vezes, para apagar algumas situações que a gente vivencia e que não são tão positivas, que, às vezes, deixam sequelas e a gente adoce também enquanto diretora. Hoje nós temos oito escolas de Ensino Fundamental e cada uma com o perfil do seu diretor; a escola não pode ficar sob o olhar daquilo que o diretor acredita, ela precisa estar sob o olhar do que uma Secretaria de Educação acredita para que todos desenvolvam aquele trabalho.
<b>VIVIANE</b> EI	A Secretaria propicia bastante curso de formação, isso não dá pra falar, sempre tem, ou anualmente ou semestralmente. O Escola de Gestores pela [...] foi uma oportunidade que veio bem a calhar para mim, porque eu assumi uma direção de escola e apareceu a oportunidade de fazer em gestão escolar, então tem me ajudado bastante, inclusive orientações, questões do PPP da escola, entre outras.
<b>VITÓRIA</b> EI	Regular eu acho que não, mas sempre está oferecendo cursos para a gente.
<b>CARLA</b> EF	Não que eu me lembre. Nessa gestão dois cursos específicos sobre gestão e só.

Fonte: autoria própria.

É possível supor que iniciativas de formação continuada sistemáticas para os diretores da rede não eram oferecidas regularmente, nem mesmo um acompanhamento para o início da carreira, nem no decorrer do exercício. O que é possível constatar de acordo com as falas das participantes é que não existiam iniciativas de formação no momento de admissão na carreira, o que significa que os

diretores iniciavam o exercício da função sem conhecimento prévio, pelo menos no que tange ao âmbito “oficial”. O contato indireto com as atribuições da função ocorria por meio da recorrência às situações vivenciadas como professores que observavam a atuação de seus diretores.

É possível identificar ações formativas pontuais, como o envio para participação de cursos de curta duração, por exemplo. A participação em especializações como no caso, do “Escola de Gestores” caracterizou uma iniciativa da rede no que concerne à formação de seus profissionais. Um dos critérios adotados, que se supõe para participação dos diretores, foi indicado na fala da participante Laura em que: o fato de escolas priorizadas terem seus diretores encaminhados para tal finalidade. Os demais escolhidos e participantes desse estudo não indicaram o motivo de seu encaminhamento, o que não permite a realização de qualquer outra inferência, como por exemplo, se houve oferta para todos os profissionais da rede e/ou se apenas uma parcela teve oportunidade de participar da referida especialização.

Apesar da indicação das participantes da existência de formações voltadas para os diretores (não no momento da admissão), a fala da diretora Carla desperta o olhar para uma questão: Se dentro do período de um governo apenas dois cursos sobre gestão escolar foram oferecidos, e caso se pense que uma gestão é caracterizada por quatro anos de governo, dois cursos pontuais não caracterizam grande investimento no processo formativo desses profissionais. Ou seja, onde e como fica o período destinado ao desenvolvimento profissional dos diretores da rede?

Para além do estabelecimento de uma política de formação dos profissionais da rede, existe uma necessidade já indicada por esta pesquisadora e que é ratificada pela fala de uma das participantes deste estudo. Tal preocupação refere-se à necessidade da existência/explicação do fio condutor da rede de ensino aos seus profissionais e, conseqüentemente, a todos os segmentos que compõem o referido sistema.

Nesse sentido, a diretora Laura traz contribuições que poderiam ser ouvidas pelo contexto no qual está inserida, quando afirma: “Hoje nós temos oito escolas de Ensino Fundamental e cada uma com o perfil do seu diretor; a escola não pode ficar sob o olhar daquilo que o diretor acredita, ela precisa estar sob o olhar do que uma Secretaria de Educação acredita para que todos desenvolvam aquele trabalho”.

No decorrer deste estudo, é possível perceber que a categoria investigada “clama” por um olhar diferenciado. Alguns dos discursos aqui apresentados podem ser concebidos até como “pedidos de socorro”, enquanto outros explicitam cenários que deveriam se fazer conhecidos por seus superiores para que pudessem colaborar com seus processos de desenvolvimento profissional e consolidação na carreira.

Dentre as aprendizagens profissionais específicas proporcionadas pelo exercício da prática cotidiana da gestão, a questão orçamentária merece destaque. A percepção das participantes do estudo sobre seus processos de aprendizagem nesse quesito será apresentada no Quadro 16.

Quadro 16 – Percepção das participantes sobre a aprendizagem da dimensão orçamentária no exercício da função.

Participantes	Discursos sobre a questão orçamentária
<b>MEIRE</b> EF	Eu vou em busca de orientações específicas porque agora eu virei diretora, eu era assessora, então eu nunca mexi com essa parte de orçamento, estou aprendendo agora. Então muitas coisas são em cima de orientações de como tem que fazer, aonde eu vou, que tipo de nota pego, como administrar para que eu possa fazer o uso do dinheiro que eu tenho em conta. A [...] me deu por escrito, é uma cartilha e a cada dúvida, alguma insegurança, eu ligo e ela me orienta sobre a melhor forma de conduzir.
<b>GLÁUCIA</b> EI	O Suprimento de Fundos que a escola tem eu não vejo nenhuma dificuldade em mexer, foi tranquilo, eu tive orientação do Departamento Financeiro de como mexer com o dinheiro, o que podia ser feito e o que não podia ser feito. Depois veio o dinheiro do Governo Federal, a gente teve orientação sobre como utilizar, teve formação com o Departamento Financeiro.
<b>LAURA</b> EF	A gente recebe orientação para lidar com o Suprimento de Fundos. O Suprimento é para coisas emergenciais, tive que aprender a entender o que era capital e custeio porque o que é emergencial, às vezes, não é necessário no Suprimento e aí você não pode usar. Por outro lado, eu tive que aprender a lidar com o dinheiro do PDE. Eu apanhei muito, tanto apanhei que quando eu cheguei aqui como nós éramos priorizadas nós tivemos uma verba do Governo para utilizar, então nós tínhamos que fazer todo o planejamento, antecipar todos os gastos e fazer/elaborar uma proposta e justificar. Eu sofri muito, porque primeiro que você não tem formação para isso, segundo que a gente desconhece, você tem que buscar orientação, e terceiro, que por ele ter tempo, ter limite, você tem que correr atrás mesmo, então você passa o tempo todo buscando as coisas.
<b>VIVIANE</b> EI	Tem um documento norteador. A gente tem duas verbas que são diretamente ligadas à escola, que é o Suprimento de Fundos e a verba do PDDE. Tudo isso é por cartilha e orientação, eu pego e vejo em que eu posso usar, em que eu não posso usar, e com dúvida eu consulto a Secretaria de Educação e eles me orientam, eu acho que não foi difícil.
<b>VITÓRIA</b> EI	O PDDE tem cartilha, mas o Suprimento não. Então eu falava: posso fazer isso? Não, só quando for urgente, não pode comprar, então, como não aconteceu nada super urgente eu cheguei com o dinheiro de volta [...]. Com o PDDE eu quase morri para fazer a prestação de contas, um monte de coisinha miúda: porca, parafuso, tesoura, bucha, agora já aprendi, a gente vai aprendendo com os erros no financeiro.

Quadro 16 – *Continuação...*

<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Nós temos a assessoria do administrativo que é muito boa, então toda vez que tem alguma coisa, que tem material por escrito, que tem alguma coisa de diferente eles sempre solicitam que a gente esteja a par para estar tratando essa parte com tranquilidade. Nós tivemos algumas formações, acho que uma por ano mais ou menos [...]. A gente sempre teve a APM ativa e trabalha com os recursos do MEC e com os recursos da própria escola. Eu acho que eu fui aprendendo mais porque eu via que era uma das coisas que a [...] não dava conta de fazer sozinha e eu fui tentando descobrir como as coisas funcionavam para ir auxiliando e deixar essa parte em ordem na escola, mas acho que foi mais com as formações que eu aprendi a dar conta. A dificuldade maior hoje é lidar com a operacionalização, as regras, estar atento a todas as regras porque senão depois a prestação de contas não é aprovada, isso é uma atividade que demanda muito tempo, um tempo que a gente não tem.</p>
----------------------------	---

Fonte: autoria própria.

A parte financeira é um dos aspectos que caracteriza uma das aprendizagens profissionais das participantes, visto que enquanto professoras não tinham que lidar com recursos. Como é possível identificar, a dimensão financeira na rede de ensino em que atuam as participantes deste estudo é permeada pelo recebimento de pelo menos três tipos de verbas: duas federais e uma municipal, oriundas do PDDE (BRASIL, 2006), do PDE-Escola e do Suprimento de Fundos, respectivamente. É evidente que vários outros recursos de diferentes naturezas venham até o município, entretanto, aqui foram apontados os que chegam até as escolas e que, no momento de coleta dos dados, foram apontados pelas participantes como pertencentes ao seu rol de afazeres.

Como foi possível visualizar, a grande responsável pela formação dos diretores para a utilização correta dos recursos recebidos era a equipe do Departamento Administrativo e Financeiro da SME, por meio da disponibilização de cartilhas, orientações, conversas, tira-dúvidas, entre outros aspectos. Conforme apontado por algumas das participantes, apesar de ser uma tarefa altamente burocrática, densa e que por vezes ocupava o tempo de atuação dos diretores por causa dos prazos a que estava submetida, essa era uma dimensão cuja atuação foi concebida como fácil/tranquila de ser realizada.

Os discursos das diretoras indicam que se trata de um conhecimento novo, do qual não dispunham até ocupar a função de diretoras e que, no momento em que tiveram que fazer uso do recurso, foi preciso aprender. A participante Carla indicou, novamente, o caráter da aprendizagem pautado na observação, uma vez que antes de se tornar diretora era assessora de direção e observava a atuação de sua diretora e, ao perceber que essa caracterizava uma área de fragilidade, buscou

atuar mais diretamente para auxiliar o trabalho desenvolvido nesse quesito. Todavia, atribuía a maior responsabilidade de sua aprendizagem às formações que recebera.

Enfim, a questão orçamentária/financeira, é uma das atribuições que compõem a prática cotidiana da gestão e que requer a construção de conhecimentos específicos para que se desenvolva adequadamente, saber esse adquirido durante o exercício da função gestora. Nenhuma das participantes fez menção a conhecimentos que possuíam sobre essa dimensão da gestão à época do curso de formação inicial. Talvez o enfoque dado no momento destinado à formação não lhes tenha permitido o estabelecimento de relações ou mesmo recorrência a materiais e conhecimentos já adquiridos. Nesse sentido, fica evidente a necessidade do papel formativo da rede na qual os profissionais estão inseridos, desde a iniciação deles na atividade, oferecendo suporte durante o desempenho da mesma, até a finalização com o processo de prestação de contas, nesse caso em específico.

Outras atividades também foram responsáveis pela ampliação do rol de aprendizagens profissionais dos diretores, dentre as quais se destaca a realização da avaliação de desempenho dos professores. Por anos esta avaliação já era realizada nessa rede, talvez não com esse formato que então se explicitava. Em alguns casos os professores nem ficavam sabendo que estavam ou que foram avaliados. Hoje o cenário é outro, diretores e professores assinam conjuntamente a avaliação a que os professores foram submetidos. É sobre essa atividade que o Quadro 17 indica o conhecimento prévio das participantes.

Quadro 17 – Conhecimento prévio das participantes acerca da realização da avaliação de desempenho dos professores.

Participantes	Discursos sobre o conhecimento sobre avaliação de desempenho de professores
<p><b>MEIRE</b> EF</p>	<p>A avaliação de professores vem pela Secretaria de Administração, ela não é nem da Secretaria de Educação. Vejo a avaliação como não tão real, porque ela é feita dos professores que estão em período probatório, depois que passa do período probatório não existe nenhuma avaliação desses professores que continuam trabalhando. A avaliação do período probatório é bem administrativa mesmo, você tem que responder os mesmos critérios, as mesmas coisas; eu acho que tinha que ser mais específica, porque existem coisas que são do professor, daquilo que é eficiência do trabalho dele e que acaba não sendo contemplada nessa avaliação geral. Eu acho que o professor deveria ser remunerado e qualificado de acordo com seu comprometimento, de acordo com o seu trabalho e que deveriam existir sistemas de avaliação do trabalho em si do profissional, e aí sim, em cima desse trabalho ele ter uma gratificação financeira.</p>

Quadro 17 – *Continuação...*

<p><b>GLÁUCIA</b> EI</p>	<p>Não tem uma avaliação específica para professor, tem aquela que é da Secretaria de Gestão de Pessoas que em geral serve para qualquer um; eu acho que deveria ter uma avaliação para professores, não existe isso; não só para professores, como para diretores também, mas não sei quem avaliaria diretor. Eu acho que a gente tinha quer ter as atividades que esse professor desenvolve na unidade escolar, se ele é um professor que participa, como é o tratamento com as crianças, esse tipo de avaliação. Aquela avaliação ao mesmo tempo em que ela é muito complexa, ela não atinge em várias das questões do professor.</p>
<p><b>LAURA</b> EF</p>	<p>Eu fui me dando conta no processo que tinham atribuições que eu nem imaginava, uma delas era a questão da avaliação de professores e funcionários, é claro que a gente tem ciência que vai passar por isso porque em algum momento a gente foi avaliada e alguém fez conosco. Penso e já fiz várias conversas com a equipe que esse modelo é padronizado, ele é único e que foge às especificidades de cada servidor, então não basta o professor estar presente, cumprir horário, ele tem algumas atribuições, então ela precisa ser revista, para cada quadro de servidor [...]. Hoje nós vemos profissionais, desde os primeiros anos, se empenhando bastante e quando passam do período probatório mudam muitas vezes a postura. Ao mesmo tempo em que você tem um professor extremamente comprometido, você tem aquele extremamente omisso e que, no final do ano, ele vai receber os mesmos benefícios, então eu penso assim, o que está incorporado, está incorporado, é direito seu, o que não está incorporado você pode adquirir se você quiser [...]. As pessoas precisam ser motivadas e não dá para ser só uma motivação de fala e de palavras, as pessoas precisam ser motivadas com outros instrumentos.</p>
<p><b>VIVIANE</b> EI</p>	<p>Eu sabia que teria que fazer essa avaliação porque eu também sou funcionária e passei por esse processo, também fui avaliada, mas a avaliação não dá conta de avaliar o funcionário, ela é uma coisa supérflua, eu acho que até desnecessária, ela não dá conta [...]. Ela tinha que ser mais aberta, tinha que ser descritiva e mais ampla, por exemplo, diante de uma dificuldade maior com o funcionário eu acho que tinha que ter alguém que reunisse a equipe da escola, que não fosse o diretor, uma pessoa imparcial, que conversasse com a equipe.</p>
<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>Acho difícil aquela avaliação que temos porque são questões que não avaliam o que a gente quer avaliar, dá a impressão que aquelas perguntas que eles fazem são perguntas vazias, eu acho que são muito abrangentes, eu acho muito difícil e não concordo com aquele tipo de avaliação, tinha que ser diferente, tinha que ser específico, a gente deveria poder colocar as nossas palavras, relatar e tal. Eu sinto que tem letras que só mudam uma palavra, então é mais ou menos assim, o professor geralmente faz isso? O professor sempre faz isso? Geralmente, sempre, é difícil de avaliar. São tantas coisas ali que tem que ter mesmo, como a pontualidade, a assiduidade, só que tem que avaliar também a parte pedagógica, a capacidade de atualização, estar sempre modificando, sempre evoluindo, tinha como avaliar isso também, a participação em cursos [...].</p>
<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Já sabíamos que teríamos que fazer avaliação. A gente acaba fazendo outras avaliações cotidianas e que dependem de algumas coisas que acontecem na escola. Às vezes, você tem uma situação específica que precisa resolver e isso implica também em avaliação, porque, às vezes, você precisa fazer uma advertência, por exemplo, precisa fazer uma advertência por escrito para o funcionário por uma falta muito grave, após já ter várias orientações, então eu acho que esse lado a gente também precisaria se organizar melhor, acho que muitas coisas ainda ficam na fala, a gente não registra, então acho que essa questão do registro é importante. Os funcionários acham que uma vez concursados eles podem fazer o que eles quiserem. Eu sinto falta de respaldo tanto da Educação quanto da Administração. Só existe no momento funcionando a avaliação que é da Administração para ver se o professor vai passar nos três anos do estágio probatório, são avaliações semestrais, não é um instrumento legal porque ou você coloca que a pessoa é excelente, ou você coloca que a pessoa é péssima, não tem um meio termo para vários itens.</p>

Fonte: autoria própria.

A realização de uma avaliação dos professores caracteriza atribuição da gestão escolar, todavia as participantes colocaram que o modelo em uso não atingia as necessidades dos contextos escolares, uma vez que possuíam o único objetivo de garantir ou não a efetivação do servidor, uma vez que era aplicada exclusivamente para professores em estágio probatório.

De acordo com os detalhes fornecidos pelas diretoras participantes do estudo, trata-se de um formulário de múltipla escolha, cujas opções são oferecidas a partir das palavras “nunca”, “às vezes”, “geralmente” e “sempre”. Por exemplo, o professor (nunca, às vezes, geralmente, sempre) cumpre os horários estabelecidos pela escola [...], entre outras questões. Ou seja, conforme indicado pela diretora Carla, o final da avaliação indicaria se a pessoa era ótima ou péssima, não havendo espaço para registros pessoais, da atuação do profissional, entre outros aspectos.

Outro fator apontado pelas participantes é que a avaliação aplicada aos professores também era utilizada para todos os demais servidores da educação, ou seja, as especificidades da função não eram levadas em consideração. Segundo a fala da diretora Laura, esse instrumento necessitava ser revisto de modo a atender a cada quadro de servidor.

A partir da sistematização das falas das participantes, é possível perceber que outra questão perpassou a discussão sobre os processos de avaliação de servidores, como a necessidade de que cada pessoa fosse “remunerada” de acordo com sua atuação, constatação, até certo modo, simplista, mas a ideia veiculada era essa, a de que as pessoas são diferentes, atuam de maneira diferente, investem na carreira de forma distinta, possuem grau de comprometimento no exercício da função diferente e que por essas e outras razões deveriam receber diferente.

A diretora Meire chegou a indicar que os professores deveriam ser remunerados de acordo com o seu comprometimento, de acordo com seu trabalho e que sobre essa atuação o profissional deveria ter uma gratificação financeira.

A diretora Laura colocou que no contexto atual, professores comprometidos e omissos, no final do ano, recebiam os mesmos benefícios e apontou a necessidade de que as pessoas precisam ser motivadas para além das falas e agradecimentos e que outros instrumentos deveriam ser criados.

Enfim, essa é outra questão que proporcionaria nova discussão, entretanto foi explicitada neste estudo para caracterizar mais uma das situações que as participantes vivenciavam no exercício da prática cotidiana da gestão e que, por

esse motivo, concebiam as coisas de determinada maneira, talvez diferente de quem esteja fora do contexto. Trata-se de concepções permeadas de significado de atuações que vivenciavam e enfrentavam cotidianamente.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, o HTPC não caracterizou atividade inédita no exercício da função gestora das participantes deste estudo, uma vez que, até o momento de assumirem a direção das unidades escolares, participavam como professoras do referido horário. Todavia, o que pode ter singularizado o exercício da função foi a mudança de postura que deviam adotar, agora não mais como professoras, mas sim como diretoras, responsáveis pela execução do horário, pela motivação e envolvimento do grupo com as atividades propostas para o referido espaço, o planejamento e organização, entre outros aspectos.

O Quadro 18 apresenta como o horário era estruturado por cada uma das participantes em seus contextos de atuação, as ações planejadas e desenvolvidas, bem como quem realizava as ações.

Quadro 18 – Informações sobre a estruturação do HTPC, as ações desenvolvidas e quem as realiza na escola.

Participantes	Estruturação do HTPC	Ações planejadas e desenvolvidas no HTPC	Quem realiza as ações
<b>MEIRE</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dividido em dois momentos: formação dirigida pela escola e orientações da Secretaria de Educação (Ler e Escrever)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação desenvolvida pelos próprios professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professores, direção, equipe gestora e de coordenação</li> </ul>
<b>GLÁUCIA</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>No início do ano letivo são levantados temas de interesse</li> <li>Primeira parte é destinada a comunicados e a segunda parte à leitura de algum texto ou artigo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e discussão de textos, troca de informações e atividades realizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção e professores</li> </ul>

Quadro 18 – *Continuação...*

<b>LAURA</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora e equipe gestora se reúnem e preparam o HTPC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia do momento de formação (existe um espaço de troca que o professor precisa fazer essa conversa; garantia de pelo menos meia hora no final para que troquem atividades, para que comentem os semanários, para que discutam as ações que vão tomar durante a semana)</li> <li>• Informes/recados são colocados em um livro de comunicados ou enviados por e-mail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção, equipe gestora e equipe de coordenação</li> </ul>
<b>VIVIANE</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora e professora auxiliar de direção preparam o HTPC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia do recebimento dos informes e orientações</li> <li>• Planejamento por fase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção, professora auxiliar de direção e professores</li> </ul>
<b>VITÓRIA</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejado com antecedência</li> <li>• Seleção de textos ou filmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantida do recebimento dos informes</li> <li>• Discussão do texto ou filme trabalhado</li> <li>• Troca entre os professores por fase</li> <li>• Tomadas de decisão coletivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção, professora auxiliar de direção e professores</li> </ul>
<b>CARLA</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizado coletivamente com a definição de assuntos de interesse e determinação de tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoas convidadas para trabalhar com o grupo as temáticas de interesse</li> <li>• Estudos sobre demandas levantadas pelos professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção, equipe gestora, professores e equipe de coordenação</li> </ul>

Fonte: autoria própria.

Um fator interessante e que chama a atenção, logo de início, é a diferença entre as pessoas responsáveis pela realização do referido momento. No caso das diretoras Meire, Laura e Carla existia a presença da figura do professor coordenador junto com a direção e a equipe gestora, por se tratar de escolas de Ensino Fundamental; enquanto as diretoras Viviane e Vitória contavam com a ajuda de uma professora auxiliar no trabalho da direção. Não se tratava da figura de uma vice-diretora, mas sim, de uma auxiliar. Já a diretora Gláucia não contava sequer com esse tipo de auxílio, ficando ao seu encargo única e exclusivamente a realização de mais essa atividade.

Trata-se de um espaço de tempo coletivo dedicado à formação dos professores dentro das unidades escolares por um período de duas horas semanais e que é tratado de diferentes formas dentro do contexto da rede de ensino investigada, tanto quanto aos responsáveis pela elaboração do momento formativo como às atividades que são desenvolvidas nesse horário.

As ações planejadas e desenvolvidas variavam entre: repasse de informações advindas da SME, leitura e discussão de textos, repasse de orientações sobre programas vinculados a SME (Ler e Escrever), apreciação e discussão de filmes, troca de atividades realizadas pelos professores, planejamento, disseminação para toda a escola de atividades bem sucedidas junto aos alunos, participação de encontro com formadores vindos de fora do contexto escolar e estudos sobre as demandas levantadas pelos professores.

Diante do exposto, é possível supor certo grau de autonomia por parte das unidades escolares, o que pode ser considerado como um aspecto positivo. Entretanto corre-se o risco de que, caso as pessoas não queiram ou mesmo não saibam o que fazer nesses momentos, de eles não serem aproveitados devidamente.

Não se trata, aqui, de propor apenas a execução de atividades fechadas encaminhadas pela SME, restando às unidades escolares apenas a execução de tarefas pré-definidas. Todavia a formação dos professores não pode ficar simplesmente a critério do que cada diretor individualmente concebe que seja o melhor. Nem um extremo, nem outro. Qual seria então o papel do diretor dentro desse cenário? O que lhe cabe como tarefa nesse momento/espço? Quais seriam as atividades que deveriam compor esse período de formação coletivo? Quem deveria propor ou escolher as ações a serem realizadas? As diretrizes político-pedagógicas da rede municipal de ensino deveriam ser veiculadas e disseminadas nesse espaço? Deveria haver uma política da rede para utilização desse horário?

Diante de todas as atividades realizadas na prática cotidiana da gestão pelas participantes desse estudo, já explicitadas e outras tantas que podem não ter sido apontadas, mas que também caracterizam atribuição da categoria investigada dentro da rede, perguntou-se às diretoras participantes como avaliavam sua própria atuação enquanto profissionais gestoras, o Quadro 19 revela a percepção das participantes sobre sua própria atuação.

Quadro 19 – Percepção das participantes sobre a autoavaliação de desempenho.

Participantes	Discursos sobre a autoavaliação do desempenho como gestor
<b>MEIRE</b> EF	Eu falo que estou caminhando, estou engatinhando, estou aprendendo, tento ser o mais democrática possível, a que consegue conduzir uma situação da melhor forma, mas nem sempre isso acontece, eu falo que na educação nem sempre a democracia deve prevalecer, porque senão você perde o foco, tem horas que você tem que falar: vai ser assim e ponto e acabou. Eu tento sempre estar trazendo para os professores, para a equipe de funcionários, para a escola em si um trabalho mais tranquilo, que possa ser organizado de uma forma tranquila, uma dessas regras é: o que vale para um, vale para todos, então não dá para quebrar galho, a escola é muito grande, eu não consigo fazer acordos internos, isso não dá.
<b>GLÁUCIA</b> EI	[...] Às vezes eu paro para pensar se eu sou uma boa diretora ou não. O que é ser uma boa diretora? Ser profissional, imparcial e justa. Uma boa diretora tem que fazer, não digo perfeito, porque ninguém faz nada perfeito, mas, ela tem que atender a todas as atribuições para função dela, ela tem que saber lidar com a parte burocrática porque não tem como a gente fugir, ela tem que saber lidar com os conflitos, tem que saber a parte pedagógica, ela tem que estar por dentro, não é só ficar na salinha dela e ponto, ela tem que ser imparcial, não pode tomar partido de nenhum lado, ela tem que ouvir sempre ambas as partes e não puxar para nenhum dos lados, ela tem que chamar a atenção na hora tem que chamar mesmo que seja difícil, lógico que não desrespeitando e não humilhando.
<b>LAURA</b> EF	Eu acredito que até aqui eu tenha tido um desempenho satisfatório, as dificuldades são muito grandes, são dificuldades em lidar com os outros, ser refém das questões financeiras [...] de buscar forças acreditando além do que é possível. Então eu penso que só dá certo porque eu sonho para essa escola.
<b>VIVIANE</b> EI	Penso que realizei um bom trabalho dentro de minhas possibilidades, me esforcei para ser sempre muito ética, justa e humana com cada pessoa, seja funcionário ou pai/mãe de aluno; sempre tive como prioridade o bem estar da criança, mas, não desconsiderei jamais as necessidades dos funcionários. Do ponto de vista administrativo/estrutural, algumas coisas ficaram por realizar na escola, infelizmente não foi por falta de atitude minha, mas por depender de terceiros como a reforma dos parques.
<b>VITÓRIA</b> EI	Acho que eu tenho muito para melhorar ainda, estou aprendendo no dia a dia, mas eu já sou outra pessoa, uma evolução desde quando eu entrei até agora. Meu primeiro ano, meio ano, foi um furacão, minha vida virou de cabeça para baixo, meus horários todos mudaram, eu sempre tinha tudo certinho, meio período em casa [...] foi um turbilhão, pensei várias vezes em desistir, várias e várias vezes, e quase todo dia eu acho que eu penso ainda [...] aí tem coisas que me animam e que eu penso, que legal, sempre tem alguma coisa, algum estímulo positivo um elogio, ou alguma coisa legal que saiu ou um resultado bom e aí eu penso que valeu a pena aquele sofrimento que eu tive [...]. Termino o ano satisfeita quando vejo os resultados do nosso trabalho (de toda a equipe). É uma sensação de dever cumprido e, no momento, não me lembro de nada que tenha feito que possa me fazer arrepender.
<b>CARLA</b> EF	Eu não me sinto satisfeita, eu acho que eu não consegui atuar da maneira como eu gostaria, mas eu também vejo alguns pontos positivos sim, quando eu paro para pensar em algumas coisas eu acho que eu consigo levar, mas eu não estou satisfeita e eu não sei identificar direito o motivo embora eu tenha sinalizado muitas coisas eu não consigo pontuar [...]. Acredito que o saldo foi positivo, principalmente quando ouço isso dos meus colegas de trabalho.

Fonte: autoria própria.

É interessante notar que, mesmo em meio a dificuldades vivenciadas durante o exercício da função, as participantes declararam conseguir realizar um bom trabalho, apesar de indicarem que talvez não tivessem atuado da forma como gostariam. Os motivos para tal “sentimento” já foram explicitados em quadros

anteriores, tais como: alto grau de demandas de última hora; constante movimento para resolução de conflitos que emergem do cotidiano escolar; grande quantidade de afazeres burocráticos/administrativos sob sua única responsabilidade; falta de constituição de equipes de trabalho com quem se poderia dividir tarefas, entre outros aspectos.

Um fato que chama a atenção está explicitado no discurso da diretora Vitória quando diz que pensou várias vezes em desistir, sentimento este que lhe permeava o pensamento quase todos os dias. Ressalta-se que Vitória é uma diretora iniciante e que, em diversas de suas falas, indicou características inerentes ao início da carreira, entre as quais se destacam: sentimento de impotência frente a diferentes situações, envolvimento direto com situações vivenciadas na escola que levava para casa e que, por várias vezes, lhe fizeram perder o sono, questionamento constante da própria atuação, desejo de deixar a carreira, entre outros. Todavia, o olhar do “outro” a motivava a continuar, os elogios recebidos, as situações vivenciadas e bem sucedidas permitiam enfrentar o “sofrimento”.

É evidente como a atuação profissional se mistura com sentimentos. A palavra escolhida pela participante Vitória para explicitar sua vivência profissional nesse questionamento basicamente pode ser compreendida como “sofrimento”, conforme indicado em outro momento da entrevista realizada: “eu sofro muito, fico noites sem dormir pelos problemas [...]”.

Entretanto, foi apontado pela participante que o contexto de atuação também é permeado por situações positivas e que lhe davam força para continuar.

Para a diretora Laura, o exercício da função gestora extrapolaria a atuação pautada em atividades próprias da prática cotidiana da gestão, ao colocar que pensava que as coisas davam certo porque sonhava para a escola. Não é possível afirmar a relação que se estabelece a seguir, mas supor certo grau de influência para esses sentimentos, talvez: a não clarificação da atuação inerente à função com a realização de todas e mais algumas atribuições que vão sendo colocadas para os diretores. O que significa que, ao realizar as atividades propostas via SME ou emergentes do cotidiano, ou mesmo inerentes às expectativas pessoais e profissionais das participantes, era possível o desenvolvimento de pensamentos como os apresentados neste trabalho: a necessidade de sonhar com realizações e investir em ações para que elas acontecessem, a vontade de desistir por questionar-se, constantemente, se estava ou não realizando um bom trabalho, a própria falta de

clareza em identificar os motivos pelos quais acreditava não sentir satisfação pelo trabalho realizado, o questionamento individual sobre ser uma “boa diretora”, entre outros.

Quanto mais esta pesquisadora analisava os discursos das participantes, procurando extrair deles possíveis generalizações para a categoria (diretores) dentro do contexto investigado, mais se questionava sobre o papel do diretor. Diante de tudo que já foi mencionado até o momento a referida pergunta foi ficando cada vez mais difícil de ser respondida, apesar de estudos e legislações já indicarem quais seriam as atribuições dos diretores de escola.

### 3.1.4 Perspectivas profissionais

Depois de inquiridas sobre suas rotinas e atribuições, interessou conhecer as perspectivas profissionais das participantes sobre a escolha da docência como profissão, o exercício da função gestora e o desenvolvimento na carreira. Nesse sentido, elas expressaram suas percepções, expostas nos Quadros 20, 21, 22 e 23.

Quadro 20 – Discursos das participantes sobre a escolha da docência como profissão.

Participantes	Escolha da docência como profissão: se você tivesse que fazer tudo novamente, entraria no ensino?
<b>MEIRE</b> EF	Entraria porque eu gosto, eu venho trabalhar com prazer, me sinto bem aqui. Às vezes, eu chego com uma dor de cabeça e quando eu entro nesse sistema, nessa organização, até desaparece.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Entraria porque eu gosto.
<b>LAURA</b> EF	Sim entraria, mas eu não acredito no sistema público, em algumas coisas que são impostas porque o que me incomoda e me preocupa é a educação ser refém da política [...]. Você sabe o quanto a gente trabalha, mas a gente não deixa raiz. Então se corre o risco, no dia sete de outubro, de se romper essa estrutura política formada e faz-se começar do zero porque não tem nada criado, não existem nem figuras pontuais que não deixam o trabalho se perder, porque todos que ali estão são funções gratificadas. Eu entraria de novo e continuaria sim, eu não acredito em alguns modelos colocados aqui pra nós hoje.
<b>VIVIANE</b> EI	Entraria, é uma parte que eu me identifiquei, eu gosto e a habilitação em Educação Especial foi uma coisa que surgiu ocasionalmente, mas que me ajudou demais.
<b>VITÓRIA</b> EI	Não sei, eu me arrependo muito de não ter continuado a faculdade de dança.
<b>CARLA</b> EF	Pela paixão e por acreditar na educação sim, pela vivência dos professores, atualmente, às vezes eu tenho dúvidas pelas condições de trabalho do professor no Brasil e que fazem com que a gente até pense sim em mudar de profissão por tudo, número de alunos, a inclusão que a gente não tem respaldo, a questão das crianças mesmo, essa questão da falta de limite e de respeito pela escola e pelo professor.

Fonte: autoria própria.

Apesar de vivenciarem uma experiência profissional fortemente marcada por relações misturadas com a esfera pessoal, geradoras de sentimentos nem sempre positivos, as participantes indicaram que escolheriam a carreira docente novamente como profissão. Ou seja, as vivências profissionais experimentadas por ocasião da ocupação de funções gratificadas no exercício da gestão parecem não se misturar ou estabelecer relação direta com as vivências profissionais de sala de aula. A fala da diretora Vitória em determinado momento de redação de seu diário reflexivo indica até a segurança que o exercício da função gestora na rede investigada promove, o fato de saber que poderá voltar para sua sala de aula, quando colocou: “para mim é um conforto saber que posso sair da função a qualquer momento, pois terei o cargo de professora a minha espera. Se estivesse na situação de “ser diretora” acho que o fardo seria mais pesado”.

Contudo, quando questionada sobre a possibilidade da vivência na função gestora em outro momento, acabou por indicar que talvez aceitasse o desafio. É interessante observar também que essa diretora foi a única que indicou a dúvida sobre o ingresso na carreira docente, uma vez que carregava consigo o sentimento de arrependimento por não ter seguido a Faculdade de Dança.

A diretora Carla e também Laura colocaram alguns aspectos que permeiam o exercício da docência e que, apesar de escolherem a docência como carreira novamente, mereceriam destaque, um deles vinculado especificamente ao sistema no qual estavam inseridas, como a “educação ser refém da política”, ao colocar a dificuldade de criação de uma estrutura sólida pelo fato de os cargos serem ocupados por funções gratificadas, que podem ser alteradas a cada mudança de governo. Outros aspectos se referem ao número de alunos por turma, os casos de inclusão sem o respaldo necessário, o problema da falta de limite das crianças, a falta de respeito pela própria figura do professor, o que não caracteriza situações pontuais da rede de ensino investigada, mas que se encontram disseminadas em outros contextos educacionais.

As participantes foram inqueridas ainda sobre a oportunidade da atuação na função gestora novamente, ou seja, se em outro momento da carreira tivessem a possibilidade de se tornarem diretoras, se aceitariam. Não lhes foi indicado se o ingresso seria por indicação ou por meio de concurso público, ou seja, a forma de provimento não foi mencionada, apenas a possibilidade da atuação como diretoras. O Quadro 21 apresenta os discursos das participantes sobre tal questionamento.

Quadro 21 – Discursos das participantes sobre a possibilidade do exercício da função gestora em outro momento da carreira.

Participantes	Exercício da função gestora: seria diretora novamente?
<b>MEIRE</b> EF	Eu acho que eu entraria sim eu continuaria na área do ensino, tanto como professora, quanto gestora, quanto uma coordenadora, eu tenho prazer nessa parte do ensino.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Tudo de novo, eu gosto do que eu faço.
<b>LAURA</b> EF	Sim, mas eu não sei se eu me tornaria uma diretora com esse modelo aqui.
<b>VIVIANE</b> EI	Me tornaria. Eu estou aprendendo muito e estou me aperfeiçoando, porque a cada ano que passa você vai aprendendo determinadas coisas e como você tem que fazer, porque no começo você apanha muito, você tenta uns caminhos, não é fácil ter liderança.
<b>VITÓRIA</b> EI	Não sei, se eu falar que não me tornaria, eu vou me perguntar: porque eu estou aqui ainda? Não tem nada que me segure, eu vou falar que é o financeiro? Não é, porque eu gasto muito com a gasolina, gasto muito com o carro, se eu for somar o gasto que eu tenho pra estar aqui o dia todo, talvez não compensaria, mas se eu falar não, eu vou me perguntar o porque eu estou ainda. Então eu não sei, eu acho que eu aceitaria sim.
<b>CARLA</b> EF	Estou pensando, se fosse no começo do ano, eu posso dizer que sim, no meio do caminho, às vezes, eu penso que não, eu não sei se eu quero continuar na direção, o desgaste emocional também é muito grande, mas eu fico assim, é igual eu falo, por que eu estou aqui? Hoje, o principal motivo de eu estar aqui é porque essa é a minha escola.

Fonte: autoria própria.

Percebe-se que para duas das participantes, Vitória e Carla, uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental, respectivamente, sem saberem da participação uma da outra nesta pesquisa, apresentaram o mesmo pensamento: se eu disser que não, o que estou fazendo aqui? Vários fatores foram pontuados pelas duas participantes que provavelmente lhes garantiriam uma resposta negativa para a possibilidade de ocupação da função gestora, dentre eles destacam-se: o desgaste emocional proporcionado no exercício da função, os gastos financeiros com combustível, manutenção de veículo, alimentação, entre outros que foram pontuados por ocasião de realização das entrevistas.

Esses já poderiam ser compreendidos como fatores determinantes para o retorno para suas salas de aula, todavia, apesar de todas as dificuldades apresentadas, as participantes sugeriram que talvez aceitassem, mais no caso da diretora Vitória. Já para Carla é possível que não, apesar da indicação de que estava atuando como diretora, até o momento por se tratar de sua escola de atuação como docente, talvez na expectativa de fazer daquele espaço um lugar melhor para se trabalhar e desenvolver-se profissionalmente.

Para a diretora Laura é claro que os aspectos vinculados ao sistema influenciariam na decisão, uma vez que indicou que se tornaria sim diretora novamente, mas não dentro do modelo que estava vivenciando naquele momento. Ou seja, fica clara a forte influência do contexto de atuação no exercício da função e, até mesmo, no caso de escolha da profissão.

As diretoras Meire, Gláucia e Viviane indicaram que aceitariam atuar como gestoras novamente, ou por gostarem ou porque visualizaram no exercício da função oportunidade para crescimento enquanto profissionais. Este último motivo talvez se explique pela dinamicidade do exercício da função, o que de certo modo não estabelece relação direta com desenvolvimento profissional.

No contexto investigado até então (não se sabe se em determinado momento histórico da rede isso se modifique) os professores podiam desempenhar diferentes papéis, dentre eles: professor, função contratual para a qual foram admitidos, diretor de escola, assessor de direção, chefe de divisão, supervisor escolar e diretor de departamento, todos por meio da ocupação de funções gratificadas, já definidas no início do trabalho no momento de caracterização do contexto escolhido para coleta dos dados. Ou seja, um professor, hoje, pode se tornar diretor, por exemplo; já os diretores podem ascender na carreira como supervisores, chefes de divisão e diretores de departamento.

Diante do exposto, as participantes foram inqueridas sobre a posição ou mesmo quais os próximos passos gostariam de atingir dentro da carreira; o que gostariam de fazer ainda ou mesmo aonde gostariam de chegar. As impressões sobre esse aspecto estão sistematizadas no Quadro 22, espaço em que os discursos das participantes são revelados.

Quadro 22 – Discursos das participantes sobre planos dentro da carreira docente.

Participantes	Desenvolvimento na carreira: próximo passo a tomar
<b>MEIRE</b> EF	Eu me cobro muito por não ter feito especialização.
<b>GLÁUCIA</b> EI	No momento, eu quero descansar, por enquanto eu não quero fazer nada. Eu penso sim em continuar estudando, em fazer Mestrado, Doutorado, mas eu não sei se eu me sobrecarreguei muito com duas especializações, uma seguida da outra, que acabei esquecendo um pouco da minha família, então agora, eu vou parar um pouco e me dedicar à minha família.
<b>LAURA</b> EF	Na minha carreira profissional eu acho que eu vou para o Mestrado agora. Não sei ainda, talvez seja um passo entre o Mestrado e ser mãe, eu quero ser mãe.

Quadro 22 – *Continuação...*

<b>VIVIANE</b> EI	Eu ainda pretendo ficar um bom tempo na direção porque eu acho que tenho muita coisa para fazer, estou há dois anos e acho que a gente tem muitas coisas que precisa melhorar, é o que eu falo, ninguém é perfeito. O próximo passo seria tipo uma Secretaria, outra experiência tipo Infância e Juventude.
<b>VITÓRIA</b> EI	Eu acho que eu quero ser uma boa diretora, eu quero continuar nesse caminho e quero deixar alguma coisa, se um dia eu sair, que eu seja lembrada positivamente, não tenho grandes pretensões de ser alguma coisa além da direção.
<b>CARLA</b> EF	Eu acho que investir na coisa que mais me atrai, que é a parte pedagógica.

Fonte: autoria própria.

As intenções manifestas variaram. Para três das participantes a intenção está relacionada diretamente à realização de ações voltadas aos seus processos de formação; para uma delas, na expectativa de cursar uma Especialização; para outra, ingressar no Mestrado, mais o desejo de ser mãe e para a terceira, cursar Mestrado/Doutorado e mais a expectativa de dedicar mais tempo à família.

Para uma quarta, o interesse talvez possa ser concebido como investir em uma atuação como a coordenação escolar, por exemplo, atividade mais específica dentro da rede que lhe permitiria o contato direto e exclusivo com a parte pedagógica. Essa leitura foi realizada pela pesquisadora, que talvez não tenha compreendido na essência a intenção manifestada pela participante por não estar relacionada diretamente com a rede de ensino, por exemplo. Essa seria outra questão a ser discutida, já que aos coordenadores pedagógicos, por exemplo, não lhes era permitido a atuação em outras frentes de trabalho dentro das escolas, mesmo que essas outras frentes estivessem necessitando de ajuda ou, como denominadas pelas participantes, “pegando fogo”.

Todavia, aos diretores não só lhes era permitido a intervenção em situações diversas, como exigidas posturas para sua resolução, ou seja, lhes era permitida a atuação em várias frentes de trabalho (muitas vezes, ao mesmo tempo), mesmo que para isso, tivessem que deixar atribuições que estariam realizando no momento, consideradas por eles como essenciais para a dinâmica da escola.

Entretanto, voltando para o questionamento proposto às participantes, duas opiniões se assemelharam. Essas opiniões envolveram o fato de as participantes terem se consolidado na carreira como boas profissionais, de modo que poderiam ser lembradas positivamente. Uma delas ainda via a possibilidade de atuação em outra Secretaria.

Pensando no decorrer de suas trajetórias profissionais, as participantes foram inqueridas ainda sobre que posição gostariam de atingir na carreira profissional antes de se aposentarem. O Quadro 23 apresenta as falas das participantes sobre essa questão.

Quadro 23 – Discursos das participantes sobre a posição que gostariam de atingir na carreira profissional antes da aposentadoria.

Participantes	Posição na carreira profissional antes da aposentadoria
<b>MEIRE</b> EF	Eu não tenho uma ambição, mas a gente também não pode parar, eu acho que as oportunidades que aparecerem em questão de crescimento são oportunidades também de aprendizado.
<b>GLÁUCIA</b> EI	Não sei, isso eu não sei te falar.
<b>LAURA</b> EF	Eu vou abrir minha própria unidade, acho que vou montar minha escola, é algo que estou trabalhando há uns três anos, talvez a posição é ter meu próprio negócio. Não sei ainda se isso vai mudar, mas é algo que venho amadurecendo, já fiz algumas conversas, mas acho que é isso, um modelo fora daqui.
<b>VIVIANE</b> EI	Eu não almejo tanto, sou muito grata porque na minha família eu sou a única que fiz curso superior então eu já estou muito contente onde eu cheguei, porque foi com muito apoio, empenho do meu pai, da minha família e incentivo. Eu estou contente porque eu nem tinha pensado em ser diretora para falar a verdade, eu agradeço a Deus por essa oportunidade e pelas pessoas que me ajudaram.
<b>VITÓRIA</b> EI	No momento, eu não tenho, talvez no futuro eu almeje isso, mas, no momento, não tem nenhuma posição acima do diretor que eu queria chegar.
<b>CARLA</b> EF	Eu não tenho pretensões assim, eu nunca sonhei em ser diretora de escola. Não tenho pretensões do tipo: se eu não for da Secretaria da Educação, se eu não for da direção não vou estar feliz.

Fonte: autoria própria.

Talvez pelo fato de a aposentadoria caracterizar um momento distante do período em que se encontravam, as participantes do estudo, no momento da coleta, não tinham clareza, ou melhor, definição sobre a posição que almejariam atingir na carreira. Todavia parece uma tendência o fato de a direção de escola ser concebida como o máximo que poderiam vir a almejar, como se fosse uma espécie de “topo” dentro da carreira docente.

A quinta parte do roteiro semiestruturado que norteou a realização das entrevistas correspondeu às expectativas profissionais das participantes e encerrou a segunda etapa do procedimento metodológico deste estudo, a realização de entrevistas. A partir de então, os afazeres que compõem a prática cotidiana da gestão, bem como novas contribuições sobre como as diretoras aprendem e se desenvolvem serão tratadas sob outra perspectiva, as impressões das diretoras registradas em diários reflexivos.

### 3.2 O que revelam os diários

A seguir apresentam-se os dados dos diários números 1, 2 e 3 nos quais as participantes deveriam relatar vivências, do início do segundo semestre letivo do ano de 2012, destacando os principais eventos ocorridos, bem como explicitando concepções sobre seu papel a partir e sobre sua esfera de atuação. Coube ainda, no diário número 4, a sistematização das ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar relacionadas por dimensões, sendo elas: organizacional, administrativa, pedagógica, financeira e de pessoas.

A opção pelo recorte de dimensões, mais especificamente, as mencionadas no parágrafo anterior, justifica-se na medida em que a rede municipal recebia estagiários em Gestão Escolar de uma Universidade da cidade no momento em que a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora. A nomenclatura com que estavam trabalhando por ocasião do recebimento dos estagiários em suas unidades escolares era a mencionada acima, por isso procurou-se lidar com o repertório já conhecido pelas participantes.

#### 3.2.1 Diários 1 e 2

As participantes receberam orientação para nortear os seus respectivos registros conforme apresentado no Apêndice B. Para a redação do diário número 1 foi oferecida uma orientação padrão, conforme pode ser observada no referido Apêndice. Entretanto, para a confecção do diário 2 foram oferecidos feedbacks individuais ao diário 1 elaborados por esta pesquisadora, contendo questionamentos sobre assuntos que poderiam ser melhor explorados ou que mereciam destaque para compreensão da temática desenvolvida no registro. A possibilidade de acréscimo de novos fatos, somados às explicitações e explicações solicitadas foi aberta. Algumas participantes se restringiram a responder aos questionamentos feitos, enquanto outras ampliaram o relato incluindo novos fatos vivenciados durante o período destinado ao registro. Ressalta-se que a gama de eventos que surgiu foi de aproximadamente 29 itens, entretanto, como não foram homogêneos entre as participantes, optou-se pela amostragem, situações/tendências comuns vivenciadas nos diferentes contextos.

Vale ressaltar que todas as participantes realizaram o registro do diário número 1; para o diário número 2 houve a colaboração das participantes Gláucia,

Laura, Viviane, Vitória e Carla e para os diários 3 e 4, apenas as participantes Viviane, Vitória e Carla realizaram os registros. Sabe-se que os principais motivos da diminuição da participação nesse período da coleta dos dados relacionam-se diretamente a duas questões colocadas na terceira etapa dos procedimentos metodológicos que nortearam a realização deste estudo: o grande volume de trabalho nas instituições escolares geridas pelas participantes somado aos afazeres da vivência cotidiana, incluindo algum aspecto especial da vida particular, ou mesmo a dificuldade em se expor frente a um trabalho como o proposto.

Para melhor compreensão das atividades que compõem a prática cotidiana da gestão no universo investigado, os discursos foram agrupados de acordo com a similaridade das temáticas que envolvem o processo gerencial do trabalho das participantes, dentre as quais se destacam: gerenciamento de conflitos, relacionamento escola e pais de alunos e gestão financeira.

Os Quadros 24, 25 e 26, sistematizam as situações vivenciadas pelas participantes nas dimensões destacadas acima.

Quadro 24 – Situações vivenciadas no exercício da função gestora no quesito gerenciamento de conflitos.

Participantes	Gerenciamento de conflitos	
	Diário 1	Diário 2
<b>MEIRE</b> EF	Teve relato que uma professora vinha questionando sobre a utilização de produtos fornecidos pela merenda, produtos de doação e também das tarefas diárias de alguns colegas de trabalho. Ouvi as queixas e esperei para analisar até que ponto os depoimentos tinham fundamento. Após observações e uma discussão entre ela e uma agente educacional, chamei a professora para uma conversa. Primeiramente, deixei que ela e a agente educacional conversassem, após, fiquei somente com a professora e nesta conversa pontuei para ela as atitudes que a mesma estava cometendo e o que eu enquanto gestora esperava do trabalho dela. Coloquei que a direção sempre está aberta para esclarecer qualquer dúvida que possa aparecer. Solicitei que a mesma repensasse os seus atos e falas, pois acredito que não tenha sido pessoal e nem proposital, apenas um pensar em voz alta e que, a partir daquele momento, todas as dúvidas que ela tivesse, que procurasse pela direção e que as mesmas seriam esclarecidas ou reavaliadas.	Não houve abordagem

Quadro 24 – Continuação...

<p><b>GLÁUCIA</b> EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outro momento também um pouco conturbado foi com as profissionais da merenda escolar que mandaram para a unidade muitos alimentos tendo nas mãos a relação do estoque da unidade, e quando pedi a retirada do excesso, pediram uma justificativa por escrito, achei isso o cúmulo, uma vez que elas têm o “controle” do estoque da escola e sabem a quantidade necessária para a mesma, agora querem que eu justifique a falta de organização delas. Somente enviei uma relação dos produtos que deveriam ser retirados, quanto à justificativa disse para conferirem o relatório de estoque enviado anteriormente.</li> <li>• Gostaria de ressaltar as discussões nos HTPC acerca da implementação da lei 11.738/08 sobre o piso salarial do professor. Houve uma professora que se alterou ao expor seu ponto de vista acerca do problema que vem sendo enfrentado em toda rede municipal, a deixei expor sua opinião e expliquei, em seguida, qual era a lei e o que ela dizia, enfim, não é fácil atender a todas as individualidades, cada um tem seu problema, mas lei tem que ser cumprida.</li> </ul>	<p>Acredito que muitos dos problemas que acontecem na escola, além daqueles que são normais (alunos indisciplinados, pais com queixas de professores, professores estressados), podem ser resolvidos com uma boa conversa, flexibilidade, paciência e principalmente imparcialidade. O problema é que muitas vezes fogem da nossa responsabilidade, ou, melhor dependem de nós até certo ponto e depois entram outros envolvidos no processo, esses sim fazem do nosso trabalho que é prazeroso mais difícil ou motivo de frustração.</p>
<p><b>LAURA</b> EF</p>	<p>Também tenho que lidar com o desgaste das serventes de merendeira que constantemente são advertidas por falta de uniformes corretos, falta de aventais, uso inadequado de sapatos e má distribuição dos alimentos nas prateleiras e geladeiras. Esse tem sido um enfrentamento, pois a [...] não tem uniforme para atendê-las e quando dispõe do mesmo este é totalmente inadequado, os sapatos machucam os pés e os aventais molham as meninas, são inapropriados.</p>	<p>[...] Continuamos discutindo a lei do piso salarial – esses encontros acontecem com muitos embates e questionamentos que exigem respostas precisas, das quais não dispomos. Um ponto que precisa ser observado é a maneira como as pessoas estão se aproveitando dessas discussões para fazer boicotes políticos e defender interesses partidários [...] é preciso buscar uma alternativa rápida para que esses encontros não se percam, já que estão se transformando em momentos de profundo desapontamento e espaço de trazer à tona assuntos não pertencentes às reuniões.</p>

Quadro 24 – Continuação...

<p><b>VIVIANE</b> EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Queixa da lactarista: as professoras não dão a atenção devida às crianças, não são cuidadosas, ficam conversando e não se preocupam em dar remédios, ela é quem tem que ficar lembrando.</li> <li>• Queixa das professoras: a lactarista é muito intrometida, interfere muito no trabalho delas em vez de se preocupar com sua função. Pegou implicância com as mesmas, faz muita fofoca, já tentou colocar a turma da tarde contra a da manhã e elas estão trabalhando sobre muita pressão por causa disto. Que também têm muitos motivos para reclamar dela, mas nunca foram perturbar a direção, que estão tentando contornar a situação.</li> <li>• Forma de Enfrentamento: Foi conversado com a lactarista explicando que a prioridade são as crianças e que, se alguém estiver maltratando ela, deve sim procurar a direção para relatar, isto é uma responsabilidade de todos, e não se envolver diretamente, pois tomaremos as atitudes necessárias; também que deveria se prender à sua função interferindo o menos possível no trabalho delas. As professoras foram orientadas a ter mais cautela no trato com as crianças. Também devem procurar a direção sempre que necessário para auxiliar na resolução de conflitos.</li> </ul>	<p>Sobre o problema entre a lactarista e as professoras, acredito que tenho uma habilidade natural de lidar com as pessoas, de ser imparcial procurando entender o lado de cada uma, falando o que deve ser dito, porém sem ofender ninguém, tendo diplomacia na verdade. Procuro ser pontual e resolver cada situação que aparece, sem necessariamente envolver toda a equipe, existem situações que quando expostas provocam muito mais danos. Acredito que todas as pessoas sempre têm algo a nos ensinar, precisamos somente estar abertos à aprendizagem.</p>
<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>Discussão da lei do piso salarial, como fazer alguns professores entenderem o porquê a mesma ainda não foi implantada, alguns não querem entender. A discussão no HTPC foi pesada, um grupo não queria enviar representante para a comissão, alegando que seria “enrolação de tempo”. Resolvi então, passar um documento para que os professores deixassem por escrito e assinado se queriam ou não ter um representante, pois as reuniões aconteceriam de qualquer maneira e caso não concordassem com alguma decisão não poderiam reclamar depois.</p>	<p>A decisão de passar um documento para os professores assinarem foi só minha, e não sei explicar muito como surgiu a ideia, ela aparece e a ação tem que ser rápida, é um risco, as vezes dá certo, outras nem tanto, e errando e acertando vamos nos aperfeiçoando. Esta ação teve uma boa repercussão, os conhecimentos que dispunha para esta decisão são os acumulados ao longo da minha carreira e experiências de vida, não existe uma receita pronta. O diretor tem que evitar conflitos, não pode deixar que um “copo de água se transforme em uma tempestade” e isso é muito fácil de acontecer quando se trata de um coletivo de professores. Portanto, é fundamental que o diretor não faça juízo de valores, apenas descreva as situações, as que deram certo e as que não saíram como esperava, sem julgar descrever como quer que aconteça da próxima vez.</p>

Quadro 24 – *Continuação...*

<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Tivemos um problema envolvendo uma professora que por fim foi afastada da turma por problemas de saúde que estavam interferindo muito no dia-a-dia de uma turma muito agitada, que estava numa situação muito delicada onde aconteciam coisas graves sem a professora perceber. Foi um momento bem tenso e que contamos com o apoio da Secretaria da Educação.</p>	<p>Entre os alunos são muitas ocorrências que vêm ao encontro de reflexos do que vemos na sociedade, pouca tolerância e respeito pelas outras pessoas (pares ou adultas). Temos encontrado maneiras adequadas para lidar com cada situação, temos utilizado do diálogo e, no caso dos alunos, procurado auxílio de outros profissionais e familiares na busca de soluções. Com os adultos procuramos sempre demonstrar que somos uma equipe e que as atitudes que necessitarem ser tomadas serão tomadas, pois isso não depende da pessoa que ocupa o cargo e sim das situações colocadas. Acredito que as posturas adotadas em cada situação foram assertivas.</p>
----------------------------	---	---

Fonte: autoria própria.

Como já mencionado em outros trechos deste trabalho, o gerenciamento de conflitos caracteriza um dos aspectos que permeiam a prática cotidiana da gestão. É possível afirmar que sugere uma das atividades com grande grau de ocorrência, ou mesmo de recorrência. Pode ainda ser compreendido também como inédito, uma vez que o problema que foi negociado hoje, amanhã se apresenta sob nova forma, com um novo aspecto que não explicitado até então.

Dentre as situações que necessitaram de intervenção das participantes em suas práticas de gestão, podem ser destacados problemas concernentes à: disseminação de “fofocas”, conversas sem fundamento que tomam corpo e que causam problemas; manejo do grupo de professores em momento de tratamento de questão polêmica envolvendo diretamente a vida profissional deles; intervenção direta no trabalho de professores em sala de aula, havendo a necessidade de acionamento até mesmo de instâncias superiores para obtenção de auxílio; desavenças entre funcionários e professores dentro de um mesmo espaço físico, no berçário, por exemplo; necessidade de enfrentamento e posicionamento frente a outras instâncias como a Divisão de Merenda Escolar, dada vivência de situação dificultosa quanto ao estoque de alimentos da unidade escolar; desgaste de funcionários e direção por condições de trabalho inadequadas, havendo, de um lado, a direção da unidade escolar a cobrar posturas e, de outro, os funcionários sem as condições mínimas de trabalho garantidas, entre outros aspectos.

Percebe-se que o contexto de atuação das participantes pode ser compreendido como complexo, tendo em vista a gama de situações diversificadas que emergem a cada dia e que requerem da figura do diretor um posicionamento

para resolução dos entraves de certo modo imediato, já que, de acordo com informações apontadas pelas participantes, se não houver uma intervenção pontual, algo que poderia ser resolvido sem grande visibilidade por parte do restante da equipe escolar adquire um contorno gigantesco, uma vez que as conversas são “enriquecidas” com novos detalhes a cada vez que são recontadas.

A necessidade de imediatez no processo de tomada de decisão também foi pontuada por outra participante, quando coloca que, ao aparecer o problema, a ação tem que ser rápida, o que nem sempre garante a sua assertividade e que errando e acertando vão se aperfeiçoando no exercício da função.

Ao relatarem as situações vivenciadas, algumas das participantes indicam ainda as formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo para que dessem conta de resolver os desafios a que eram expostas. De modo geral, mas não generalizável, o diálogo tem sido utilizado como uma das ferramentas de resolução dos conflitos, ouvir os lados envolvidos, explicitar atitudes que seriam aceitáveis dentro de uma determinada instituição, entre outras possíveis argumentações. Em outras situações não há tempo para o diálogo e, de certa forma, a autoridade da figura do diretor necessita ser colocada em prática, mais ou menos como se coubesse ao diretor a palavra final.

Outro aspecto interessante no relato das participantes é que os problemas vivenciados acabam sendo percebidos como “normais”, tais como: professores estressados, alunos indisciplinados, pais com queixas de professores, entre outros. A que poderia ser atribuído esse olhar, não mais de estranhamento frente a situações como as mencionadas acima? Seriam essas situações concebidas como mais difíceis de serem enfrentadas no início da carreira? Seria a composição de um repertório mínimo de enfrentamento/atuação frente a situações já vivenciadas anteriormente outra possibilidade?

Além da atuação em situações de gerenciamento de conflitos entre e com funcionários e professores, a categoria dos pais não passa despercebida. Por questões éticas, optou-se por não apresentar o registro de situações-problema bastante complicadas que envolviam diretamente a direção da unidade escolar e pais de alunos. Faz-se essa alusão apenas para ilustrar que os diretores também são envolvidos direta e pessoalmente com questões que fogem à resolução dentro das paredes da escola, tendo que, por vezes, recorrer a instâncias de outra natureza. Situações cotidianas que envolvem o relacionamento escola e pais de alunos são mencionadas no Quadro 25, para que a compreensão do rol de afazeres da gestão seja ampliada.

Quadro 25 – Situações vivenciadas no exercício da função gestora no quesito relacionamento escola e pais de alunos.

Participantes	Relacionamento escola e pais de alunos	
	Diário 1	Diário 2
<b>MEIRE</b> EF	Não houve abordagem a respeito	Não houve abordagem a respeito
<b>GLÁUCIA</b> EI	Não houve abordagem a respeito	O primeiro fato foi em relação a nossa festa da família que aconteceria no dia 27/10/12 que tinha uma programação bem diversificada e o tema da mesma seria o fechamento do nosso projeto institucional “O que é que a Bahia tem? Resgatando as origens africanas”.
<b>LAURA</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conforme previa o calendário escolar, houve a 3ª reunião de pais, no entanto, não tivemos nenhum “chamarisco”, como vinha ocorrendo (1ª reunião: material escolar; 2ª reunião: uniformes) e com isso a adesão de pais foi menor. Esse ainda é um agravante na região, os pais não veem muito sentido em participar da rotina acadêmica dos filhos e sempre se justificam: falta de tempo, excesso de trabalho, horário inviável.</li> <li>Atendi famílias com problemas externos (brigas de rua, discussão entre vizinhos) que interferem nos estudos dos alunos; pais que passaram a guarda do filho verbalmente para outro parente e que está prejudicando muito o menino (falta de controle de esfíncter, choros rotineiros, queda na organização pessoal, etc.).</li> </ul>	Nesse mês, sofremos diretamente com o problema da vulnerabilidade social [...] os casos ainda estão sem desdobramentos – o [...] não fez nenhum apontamento, eu enquanto diretora, fui às residências, falei com os familiares, mas nenhum [...] ofereceu suporte e auxílio. Essas são crianças que já foram apontadas como situações de risco, no entanto, não há disposição rápida para atendê-las, muito menos profissionais itinerantes para chegarem até os menores, o que deixa a escola e todos os envolvidos reféns. Não bastando, as professoras desses alunos estão adoecidas e a única coisa que consigo fazer é estar próxima e compartilhar as falas, mas não consigo mobilizar pessoas para nos ajudarem [...].
<b>VIVIANE</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversamos com a família e pedimos que não fizessem mais esse tipo de afirmação sobre o problema em questão, que falassem o menos possível sobre o assunto, inclusive para que preservassem sua criança e aguardassem [...]. Orientamos todos os professores a terem uma postura firme.</li> <li>Conversa franca com a mãe explicando que a nossa função é proteger a criança por isso, todas as vezes que for necessário, vamos importuná-la sim e que não vamos mais tolerar grosserias.</li> </ul>	Sobre a situação com suspeita de [...] infelizmente já passei por situação semelhante. Nunca é fácil lidar com o coletivo de pais ou professores, temos sempre que pensar antes quais as consequências de nossas falas ou atitudes, pois, tudo pode refletir de um modo que não esperamos, por isso sempre faço essa avaliação sobre quais as forma as possíveis de ação e quais poderiam ser as consequências. O que me ajuda bastante a lidar com essas situações foram algumas formações que fiz a respeito do tema, oferecidas pela própria SME e também o convívio anterior com uma profissional muito humana e experiente em questões diversas, aprendi muito, muito mesmo com ela. Acredito sim ter tomado a decisão certa. As aprendizagens são muitas, principalmente a percepção de que temos que buscar uma rede de apoio, pois, a escola recebe diferentes realidades e tem que aprender a lidar com as mesmas.

Quadro 25 – Continuação...

<p style="text-align: center;"><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] Falecimento da mãe de um aluno muito querido que tem síndrome de Down, as outras crianças o protegem e se preocupam com ele, nós vibramos com cada progresso, que são muitos a cada dia. A mãe muito presente, participativa, sempre passava pela direção para expor suas dificuldades; chegou até a dar um depoimento em uma palestra com os pais sobre inclusão, que deixou todos os presentes emocionados. Nunca imaginei que como diretora precisaria enfrentar esse tipo de situação, ali tive que ser uma psicóloga, uma amiga, menos uma diretora. Fiquei noites sem dormir, pensando no que poderia ter feito para ajudar mais aquela mãe. Preciso aprender a não me envolver tanto com os problemas em que as crianças deste bairro estão incluídas. Fico ansiosa buscando ajuda, penso que preciso fazer algo, mas ao mesmo tempo, me sinto impotente diante das dificuldades;</li> <li>• Tenho precisado também de muito “jogo de cintura” para conversar com os pais que necessitam do período complementar, eles estão se organizando para reivindicar isto, ainda se tratando de um período eleitoral todo cuidado é pouco, o modo como uma resposta é dada pode ser mal interpretado. Eles estão participando das reuniões do Conselho de Escola, estão fazendo abaixo assinado e pretendem marcar uma reunião com o prefeito. É preciso ir aprendendo na prática, no cotidiano, com erros e acertos.</li> </ul>	<p>Falando um pouco sobre a situação marcante que iniciou meu primeiro texto (falecimento da mãe de aluno com síndrome de Down), o pai diz que está esperando ser mandado embora do emprego e então ficará se dedicando ao filho e que fará qualquer sacrifício para trazê-lo aqui (pois se mudaram para bem longe). Bem, mas a história não termina por aí, eis que um novo fato aconteceu, o avô também veio a falecer e justamente na presença do menino, só estavam os dois na casa, e quando o pai chegou a criança estava ao lado do avô... Sem comentários... Toda esta situação contribuiu muito para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Acho que estou mais forte e mais preparada para enfrentar as adversidades. O papel do diretor de escola é um pouco de tudo: é o de ouvir e atender toda a comunidade, pois a escola precisa dela, e precisa como aliada, parceira; é o de professor, quando o mesmo falta e não tem substituto; é o de merendeira quando precisa ir para cozinha; é o de serviços gerais quando precisa sair varrendo tudo, pois o funcionário que tem não é suficiente; e ao mesmo tempo, apagar muitos “incêndios” por dia, pois se algo não der certo é ele quem será cobrado. Mas ao final do dia, um sorriso de uma criança, ou um obrigado de uma mãe, já valeu à pena! E aqui não posso deixar de falar que com tudo isso, o trabalho pedagógico acaba ficando a desejar, infelizmente!</p>
--	--	--

Quadro 25 – *Continuação...*

<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Iniciamos o mês com as reuniões de pais, combinadas nos dias de planejamento. Coletivamente, a direção da escola recepcionou os familiares tendo com assuntos principais a retomada do bimestre, o comunicado sobre a continuidade no cargo de direção, sobre faltas, compensações de ausências e um convite para sensibilização em Comunidade de Aprendizagem. Em sala professores/as fariam sobre o desempenho da turma no segundo bimestre e conversariam particularidades de cada turma. Durante quatro dias esta foi a rotina às 7h e às 16h45. Temos um desafio: fazer as famílias participarem mais na escola, sentirem-se pertencentes ao espaço da escola e capazes de colaborar na dinâmica diária.</p>	<p>Espera-se que a relação seja diferenciada e que as famílias sintam-se pertencentes à escola também, que ela seja um espaço de aprendizagem também para as famílias. Acredito na proposta de Comunidades de Aprendizagem que prevê a união da escola e comunidade buscando a transformação da escola e das relações humanas. Acreditamos que as famílias devem estar conosco na concretização da proposta de escola que desejam para seus filhos e que participem ativamente deste processo. Temos usado as reuniões bimestrais para tentar sensibilizar a comunidade, convidamos para reuniões, passamos vídeos e o oferecimento de atividades para a comunidade tem atraído as pessoas e aproximado pais e filhos. É muito gratificante acompanhar esse processo. Mas é uma iniciativa que exige bastante da gestão também em estar empenhada e se esforçando para que as coisas se realizem, pois a proposta original envolve uma postura de colaboração voluntária de todos os agentes envolvidos, mas isso no nosso país nem sempre acontece. Há uma grande dificuldade em envolver as pessoas.</p>
----------------------------	--	--

Fonte: autoria própria.

A relação entre a direção escolar e o segmento de pais passa por vários aspectos, entre eles podem ser identificados: realização de reuniões formais de pais dentro das unidades escolares aliada ao desafio de conseguir a participação e o envolvimento deles na vida acadêmica dos filhos; realização de festas e eventos previstos no calendário escolar aberto à comunidade de pais; enfrentamento direto de situações de vulnerabilidade social, nas quais a direção assume para si a posição de defender a criança a qualquer custo que, por sinal, às vezes, chega a ser cobrado o preço; atendimento de problemas relacionados às famílias da comunidade não vinculados diretamente com a unidade escolar, mas que acabam por comprometer o desempenho das crianças; envolvimento pessoal com questões familiares das crianças e que ocasionam, por vezes, noites de insônia permeadas de sentimentos de impotência e autocobrança diante de situações que lhes fogem das mãos enquanto no exercício da função; tentativas formais de aproximação das famílias com a escola na busca da construção de uma relação de pertencimento ao

contexto escolar, de modo que os pais estejam juntos no processo de concretização da proposta de escola que desejam para seus filhos, entre tantos outros.

No contexto investigado por Castro (2000), a questão do tratamento dos diretores com os pais dos alunos também foi abordada, indicando a dificuldade de participação e envolvimento deles com questões relacionadas à escola de seus filhos. A fala de uma diretora colaboradora do estudo de Castro exemplifica essa situação que é vivenciada também pelas diretoras colaboradoras deste estudo, no que se refere ao que fazer para trazer os pais para a escola, quando afirma:

É muito importante a participação dos pais, é um dos fatores mais importantes, às vezes eu fico me perguntando como é que a gente faz para que venham mais para a escola. [...] Se é uma reunião do geral, dos problemas da escola, é mais difícil [...]. Eles trabalham muito, então para sair, às vezes o trabalho não é nem aqui perto, é longe, têm de faltar ao serviço (CASTRO, 2000, p. 79).

As situações trazidas pelas participantes Laura e Viviane podem se encaixar também em uma das constatações realizadas por Castro em seu estudo, quando coloca que:

Quando o nível socioeconômico é mais baixo, até a definição de quem são os pais se torna mais difícil, pois as crianças, às vezes, são criadas pela avó ou por parentes. A escola assume um caráter de assistência social e de proteção das crianças. Aparecem, nesse contexto, as questões relativas aos problemas e necessidades especiais das crianças, desde problemas simples de saúde, até problemas emocionais graves. Desde a diretora que corajosamente esconde uma criança atrás do armário, protegendo-a de um pai bêbado, até o trabalho de fazer o pai aceitar um problema mental grave que o filho apresenta (CASTRO, 2000, p. 80).

Um aspecto pontuado pela diretora Vitória não especificamente vinculado ao relacionamento que se estabelece diretamente com os pais dos alunos, mas que é recorrente em suas falas, relaciona-se às atribuições do diretor de escola. Isso pode causar certo estranhamento e mesmo preocupação, e talvez não deva ser compreendido como papel do diretor, mas sim como ações que realiza dentro do exercício da prática cotidiana da gestão e que acabam por caracterizar sua atuação, quando coloca:

O papel do diretor de escola é um pouco de tudo: é o de ouvir e atender toda a comunidade, pois a escola precisa dela, e precisa como aliada, parceira; é o de professor, quando o mesmo falta e não tem substituto; é o de merendeira quando precisa ir para cozinha; é o de serviços gerais quando precisa sair varrendo tudo, pois o funcionário que tem não é suficiente; e ao mesmo tempo apagar muitos “incêndios” por dia, pois se algo não der certo é ele quem será cobrado.

Seria esse de fato o papel do diretor ou indicaria um problema maior de natureza da administração pública?

Enfim, outras relações também se consolidam no exercício da função gestora e que não foram mencionadas na oportunidade de redação dos diários dessa pesquisa, entretanto, se o tempo dedicado para tal atividade fosse ampliado e mais bem explorado, talvez esse repertório fosse enriquecido com tantas outras vivências e experiências que decorrem do exercício da prática cotidiana da gestão.

No transcorrer do período destinado à redação dos diários, outro aspecto que foi comum nas descrições das participantes refere-se à dimensão financeira. A hipótese que pode pautar essa citação nos registros relaciona-se ao período da coleta, que coincidentemente caracterizou-se pela necessidade da realização das compras e, conseqüentemente, da prestação de contas de verbas utilizadas pelas diretoras junto ao Departamento Administrativo e Financeiro da SME, no que diz respeito ao PDDE. No Quadro 26, apresentam-se algumas considerações elencadas pelas participantes em seus registros.

Quadro 26 – Situações vivenciadas no exercício da função gestora no quesito gestão financeira.

Participantes	Gestão financeira	
	Diário 1	Diário 2
<b>MEIRE</b> EF	Não houve abordagem a respeito	Não houve abordagem
<b>GLÁUCIA</b> EI	Não houve abordagem a respeito	O segundo fato foi toda a burocracia enfrentada para o registro em cartório da abertura da nossa Associação de Pais e Mestres, desde agosto venho enfrentando as idas e vindas do cartório para registrar APM e no dia 20/10/12 finalizado todo o processo do cartório pagas todas as taxas no banco, encaminhei com urgência a documentação para a Secretaria Municipal de Educação e lá eles mandariam a papelada para a Receita Federal gerar o CNPJ, isso demorou muito lá na Secretaria que acabou por extrapolar a data exigida pelo MEC para o cadastro no Programa Dinheiro Direto na Escola, prejudicando desta forma nossa escola.
<b>LAURA</b> EF	Não houve abordagem a respeito	Não houve abordagem a respeito

Quadro 26 – *Continuação...*

<p><b>VIVIANE</b> EI</p>	<p>Realizamos todos os orçamentos após consulta aos professores e comunidade sobre as prioridades e quando estávamos prontos para fazer as compras, de orçamentos na mão, brinquedos encomendados, deu um problema no banco. O CPF do Diretor Financeiro (que assina o cheque) junto com o Diretor Executivo estava com um número errado na ata [...]. Na parte financeira temos que ter cuidado redobrado. Aprendizagem: jamais deixar para fazer as coisas de última hora, principalmente quando se trata de dinheiro público.</p>	<p>Sobre a situação relacionada à gestão financeira, o que percebo é que na verdade nenhum gestor gosta de lidar com essa parte e não é difícil entender. Especializamos-nos em Ciências Humanas e temos que lidar com Ciências Exatas, uma tarefa inclusive que se soma ao montante de nossas atribuições e acaba exigindo muito de nós, um tempo que normalmente não temos.</p>
<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>Período de finalização das compras com o dinheiro do PDDE, como é difícil definir as prioridades e garantir a democracia ao mesmo tempo. Em reuniões elencamos o que julgamos necessário (é claro que cada um tem uma necessidade diferente). A partir desta lista começamos os orçamentos, e assim vamos eliminando o que é muito caro, o que não é encontrado, o que não possui nota fiscal eletrônica; definindo o que é custeio e o que é capital, até chegarmos à lista definitiva e efetuarmos as compras. O pior ainda está por vir: as planilhas de prestação de contas.</p>	<p>Não houve abordagem a respeito</p>
<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Realizamos reunião de APM e Conselho de Escola para prestação de contas da Festa Junina 2012, também foram apresentados os saldos dos recursos do PDDE e PDDE Acessibilidade e levantada a lista de prioridades para uso da verba.</p>	<p>Acredito ser tranquilo trabalhar com este eixo da gestão. Mas acho que é sempre executado em meio a situações tumultuadas e isso me incomoda um pouco, pois são muitas decisões, execuções importantes, ações que necessitam de 100% de assertividade, implicam em continuidade de recebimento de recursos e é uma situação sempre muito delicada, por isso a sensação descrita de vagariedade, falta de objetividade. Aprendi fazendo e consultando pessoas mais experientes, é preciso sempre estar atenta a regras e acompanhar pessoalmente o processo.</p>

Fonte: autoria própria.

Os diretores de escola não têm como fugir das questões de natureza financeira, uma vez que as unidades escolares recebem verbas do Governo Federal que necessitam de um cuidado todo especial em sua utilização, pois conforme apontado pela diretora Carla, as ações voltadas a essa dimensão exigem 100% de assertividade, uma vez que implicam a continuidade de recebimento dos recursos.

As unidades escolares, até o momento de realização de coleta dos dados, também recebiam verbas do município, com as quais realizavam pequenas ações de manutenção do prédio escolar, em casos emergenciais, conforme já explicitado no quadro correspondente às aprendizagens da dimensão financeira.

Percebe-se que a gama de afazeres dos gestores, por várias vezes, extrapola as condições de que dispõem para realizá-las. A dimensão financeira é um exemplo clássico, por depender em grande parte da participação de outras pessoas para acontecer, como no caso da Associação de Pais e Mestres, conhecida no contexto em que foi realizado o estudo como APM. Essa associação é dividida em três segmentos: o conselho deliberativo, o fiscal e o executivo, formados por pais de alunos e membros das unidades escolares, divididos proporcionalmente conforme estatuto que rege tal associação<sup>15</sup>.

As decisões sobre as ações a serem realizadas com o recurso financeiro recebido pelo Governo Federal, por meio do PDDE, por exemplo, passa diretamente pelo olhar da APM que por sua vez necessita ser atuante para colaborar com o trabalho do diretor, que nesse caso, é o Presidente nato do segmento deliberativo, ou seja, a responsabilidade pela realização de toda prestação de contas, cuidados com extratos bancários, redação de atas, convocação dos membros para as reuniões, pesquisa de preços, entre outras ações que, apesar de designadas a demais membros, sempre acabam “caindo no colo” do diretor, uma vez que, se as coisas não saírem bem, ou as pessoas participantes não cumprirem seu papel, a verba é colocada em risco, conforme apontado claramente pelas participantes deste estudo.

Resumindo, o grupo como um todo é beneficiado e possui responsabilidades, todavia a tarefa acaba ficando em grande parte na mão do diretor da escola, se não a execução propriamente dita, a responsabilidade.

O recurso financeiro recebido por meio do PDDE possui regras que norteiam o seu uso, havendo duas categorias econômicas: o custeio e o capital. Para a categoria custeio podem ser realizadas a aquisição de materiais de consumo e/ou a

---

<sup>15</sup> A **Diretoria Executiva** deve ser formada por diretor executivo (membro da escola), vice-diretor executivo (pai de aluno), secretário (membro da escola), diretor financeiro (pai de aluno), vice-diretor financeiro (pai de aluno), diretor sociocultural e diretor de patrimônio (membros da escola). O **Conselho Fiscal** deve ser constituído por três conselheiros, sendo 2 (dois) pais de alunos e 1 (um) representante do quadro administrativo ou docente da escola, o **Conselho Deliberativo** deve ser composto por 10 (dez) membros, sendo 5 (cinco) pais de alunos e 5 (cinco) representantes do quadro docente ou administrativo da escola.

contratação de serviços de mão de obra para o funcionamento e manutenção da unidade escolar; já a categoria capital prevê a aquisição de materiais permanentes, que possam ser patrimoniados, bens com uma previsão de uso maior.

Pode-se observar que se trata de uma atividade altamente burocrática, de natureza administrativa, desde a legalidade da Associação de Pais e Mestres, que implica a redação de atas, envio de documentos ao cartório, à Receita Federal, etc., para que a associação esteja apta a fazer uso do dinheiro disponibilizado, passando pelos períodos de levantamento de prioridades de compras, pesquisas de preço, aquisição de orçamentos, consolidação das pesquisas para definição da melhor empresa para compra dos materiais, a efetivação do processo de compras até se chegar ao ato da prestação de contas.

Um aspecto que merece atenção, a partir do exposto pelas participantes, refere-se à necessidade de acompanhamento pessoal das ações realizadas nessa área que são somadas ao montante de atribuições que já possuem, exigindo delas um tempo de que normalmente não dispõem. Essa característica ainda é fortemente marcada para o contexto de atuação da Educação Infantil que não conta com a ajuda de outros profissionais para realizá-la, cabendo, na maioria das vezes, à figura do diretor a execução de todo o processo. Ou seja, o período do ano em que é necessária a realização desse tipo de atividade é bastante intenso, uma vez que as demais atividades que caracterizam o cotidiano da gestão continuam acontecendo e os prazos estipulados pela gestão financeira não podem ser alterados, tampouco, descumpridos, sob pena de implicação na verba subsequente, conforme apontado pela diretora Carla.

Diante do exposto é possível identificar o alto grau de preocupação por parte das participantes com a legitimidade do processo de implementação da gestão financeira na escola, quando colocam que realizam com o grupo o levantamento das demandas da unidade, bem como o cuidado com todos os trâmites burocráticos que permeiam a realização da atividade, como a obtenção de três orçamentos, a verificação se o estabelecimento possui Nota Fiscal Eletrônica, a lisura dos documentos no cartório, entre outros aspectos.

Supõe-se ainda que essa área se caracterize por uma atuação aparentemente tranquila, apesar de toda burocracia que a envolve, contudo o aspecto dificultador é compreendido como o seu desenvolvimento em meio a outras situações tumultuadas, o que exige a adoção de uma postura de cautela, de

realização de planejamento para que o importante não acabe ficando para a última hora e para que erros que possam ter passados despercebidos, no decorrer do processo, não venham barrar/comprometer a finalização do trabalho.

Sobre a aprendizagem dessa atividade, uma das participantes indicou que aprendeu fazendo e pedindo ajuda para profissionais mais experientes. Nesse momento do trabalho, já é possível afirmar uma tendência observada no grupo investigado no que se refere à aprendizagem da profissão, ou seja, caracteriza-se pelo grau de importância e de responsabilidade que atribuem aos conhecimentos adquiridos das experiências vividas e aos conhecimentos de profissionais mais experientes na consolidação na carreira. Não é possível inferir, todavia, se tal indicação por parte das participantes ocorre pela falta de clareza e relação com as demais fontes de informação e formação às quais foram submetidas ao longo de suas trajetória, ou mesmo pela inexistência de constituição de conhecimento no referido momento formativo.

No que se refere ao alto grau de atribuição das aprendizagens à prática do exercício da função gestora, no estudo realizado por Castro (2000, p. 74) pode-se constatar que:

A forma de seleção via eleição e a inexistência de pré-requisitos formais para o exercício do cargo de diretora de escola criam uma série de tensões, em relação ao conhecimento necessário para exercer o cargo de forma adequada. Observou-se que as diretoras entrevistadas constroem o seu conhecimento com base na experiência, como professora de escola, como supervisora, como vice-diretora, e também com tipos diferentes de escola [...].

Não seria a situação explicitada por Castro (2000) uma hipótese aplicada às participantes deste estudo? Haveria relação entre a forma de provimento do cargo/função vinculada à ausência de pré-requisitos formais para ocupação da função com a forma com que se consolidam seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento na carreira?

Outra perspectiva pode ser levantada a partir de aspectos relacionados ao período de formação de futuros gestores. Souza e Gouveia (2010, p. 32), pautados nos estudos de Littrell e Foster<sup>16</sup> (1995) revelam que:

---

<sup>16</sup> LITRELL, J.; FOSTER, W. The myth of a knowledge base in educational administration. In: DONMOYER, R.; IMBER, M.; SCHEURICH, J. J. **The knowledge base in educational administration: multiples perspectives**. Albany/EUA: State University of New York, 1995.

[...] as pesquisas têm mostrado que, aparentemente, não há significativa diferenciação nos resultados do trabalho do docente desenvolvido pelo diretor escolar com habilitação específica em administração escolar em relação àqueles com outra formação docente, pois parece que os gestores na educação agem, comumente, baseados em seu bom senso, ou ainda, a partir de um senso prático acerca do que é correto para ser efetivado, o qual emerge da experiência e não da teoria.

Não se trata de desconsiderar a importância que o momento da formação específica em gestão escolar durante a formação inicial exerce sobre o processo de formação dos futuros gestores, contudo faz-se necessário um repensar sobre esse espaço de modo que trouxesse maiores contribuições aos seus futuros profissionais no período inicial da carreira. O estágio supervisionado poderia ser esse fio condutor de significação e relevância entre os conhecimentos adquiridos durante o momento de formação inicial e a prática.

### 3.2.2 Diário 3

O Apêndice H apresenta a comanda norteadora para confecção do diário 3, que foi elaborado mediante a entrega dos diários 1 e 2. A partir das situações trazidas nos registros, das formas de atuação e intervenção adotadas pelas profissionais, alguns questionamentos puderam ser elaborados, tendo em vista: a atribuição do diretor, o cenário político em que se encontrava a rede de ensino pesquisada no momento da coleta dos dados, o impacto da forma de provimento do cargo no exercício da função (o ser e o estar na função), as aprendizagens construídas, os aspectos dificultadores vivenciados a partir do exercício da função, entre outros aspectos.

A seguir apresentam-se os quadros contendo as falas literais das entrevistadas agrupados por temática: atribuições do diretor, atividades não relacionadas ao exercício da gestão, rol de conhecimentos necessários para o exercício da função gestora, esferas que contribuem positiva e/ou negativamente para o exercício da função gestora, impacto do período eleitoral no exercício da função, diferentes dimensões da gestão versus demandas não programadas, situações difíceis e estratégias de enfrentamento, a percepção entre o ser e o estar na carreira, os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional e as formações e/ou eventos que contribuiriam para o desenvolvimento profissional das participantes.

O Quadro 27 apresenta as sistematizações do diário número 3 sobre as atribuições do diretor de escola.

Quadro 27 – Discursos das participantes sobre as atribuições do diretor de escola.

Participantes	Atribuições do diretor
<b>VIVIANE</b> EI	Gerir a instituição de modo democrático e participativo, considerando as necessidades da comunidade escolar, porém buscando sempre o bem coletivo e a qualidade social em todos os processos desenvolvidos no ambiente escolar.
<b>VITÓRIA</b> EI	O gestor tem como primeira atribuição compreender que na escola convivem juntos diversos profissionais com papéis de diferentes tamanhos e responsabilidades, estes precisam estar em harmonia em prol de um objetivo comum, o bom funcionamento da escola e a qualidade da educação. O gestor precisa criar estratégias para buscar esta harmonia, delegando, acompanhando e avaliando adequadamente as diferentes funções. Além destes profissionais de dentro da escola, o gestor precisa também ter consciência que os grupos sociais que formam a comunidade do entorno escolar têm papel fundamental no bom andamento escolar; deve saber como aproveitar e coordenar o que tais grupos têm para oferecer. Além destas duas áreas, o gestor tem a função de coordenar e organizar toda a área da estrutura física e administrativa da escola.
<b>CARLA</b> EF	Acredito que o papel de gestor inclui os quatro eixos de gestão já mencionados neste trabalho. No entanto há um grande volume de trabalho envolvido em todos eles, mas acredito que o que mais demanda tempo é o eixo organizacional se aí incluirmos todas as ocorrências relacionadas ao lidar com as pessoas – profissionais e alunos- e situações impossíveis de serem previstas – ocorrências diárias de problemas com alunos, manutenção do prédio e monitoramento de tudo aquilo que é necessário para que a escola funcione. A maior questão não é o que fazer, mas quantas pessoas farão parte desta equipe para que seja possível fazer tudo.

Fonte: autoria própria.

Segundo os discursos das participantes, o papel do diretor é concebido como o de alguém dentro da unidade escolar que busque o bem coletivo por meio do estabelecimento de estratégias de acompanhamento, avaliação e distribuição de tarefas; que considere a comunidade do entorno da escola e que saiba aproveitar o que esse grupo tem para oferecer, além, é claro, de conseguir realizar toda uma gama de afazeres nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira, entre outras. Nesse cenário, destacam-se as demandas de última hora, as situações dificultadoras e imprevisíveis que emergem das relações que se estabelecem entre os pares.

De acordo com Marques, à figura do diretor já cabia a coordenação, o acompanhamento e a supervisão de todos os trabalhos desenvolvidos na escola. Contudo, após a realização de trabalho de formação desenvolvido junto a um grupo de diretores de pré-escola em exercício em diferentes municípios do Estado de São

Paulo, alguns problemas foram identificados no decorrer dessa atuação, descritos pelo autor como aspectos dificultadores que,

[...] se evidenciam na multiplicidade de atividades realizadas pelo diretor no seu cotidiano; multiplicidade reveladora da falta de clareza quanto a suas funções e definições de prioridades de ação. Em decorrência disto, o diretor se depara com situações de conflito e pressões difíceis de lidar, geradoras de muito desconforto e descontentamento ao nível pessoal. Não obstante, diante desta multiplicidade de situações, todo o tempo parece insuficiente para dar conta das exigências do cotidiano escolar. Neste afã de fazer a Escola funcionar, com frequência, o essencial – o pedagógico – escapa-lhe das mãos, perdendo-se o diretor na multiplicidade de pequenas tarefas (MARQUES, 1992, p. 16).

A intenção não é trazer às mãos do diretor a responsabilização pela falta de tempo que lhe é colocada diante da atuação cotidiana e que o sufoca para a realização de atividades que sob sua ótica seriam relevantes e que mereceriam outro enfoque. O objetivo é apresentar um cenário que, como se percebe, desde 1992, ainda permanece o mesmo. Se o trecho citado, não fosse datado certamente se poderia aplicar fielmente ao contexto dos dias atuais.

Como se percebe na fala da diretora Carla, “a maior questão não é o que fazer, mas quantas pessoas farão parte desta equipe para que seja possível fazer tudo.”

Nesse quesito não se pode deixar de mencionar que um dos papéis desempenhados pelo diretor de escola é lidar com a falta, que pode ser de recursos materiais, humanos, entre outros, fazendo com que a escola continue a funcionar independentemente das dificuldades vivenciadas no meio do caminho, como por exemplo, a falta de funcionários (que pode ser num determinado dia ou mesmo a quantidade insuficiente para as demandas da escola).

Esse é um fator que contribui com a falta de tempo para dedicação ao aspecto pedagógico. Ao invés de definir com o grupo de professores um programa a ser implementado e acompanhar o que está sendo realizado, o diretor tem que correr atrás de pessoal para compor o quadro do dia para que a escola não deixe as crianças sem alimentação ou higiene, por exemplo, uma vez que a merenda não pode parar e os espaços utilizados pelas crianças devem estar constantemente limpos, conforme já apontado em outro momento deste trabalho.

Ainda de acordo com Marques (1992, p. 17), o papel do diretor de pré-escola está diretamente vinculado à função da pré-escola, relação esta que pode ser estabelecida também para a escola de Ensino Fundamental. Isto é, “[...] se não

soubermos onde queremos chegar, dificilmente chegaremos a lugar algum; ou chegaremos, sim, a algum lugar por mero acaso”. E vai ainda além, se não houver lucidez quanto a esse aspecto, “o papel profissional não adquire clareza e as atividades desenvolvidas perdem o critério de relevância”. Podem-se compreender tais afirmações como muitas coisas são feitas, todavia, o cerne não é atingido. Por vezes, observa-se o diretor como aquele que tudo faz e que, no final do dia, termina seus afazeres com a sensação de que nada foi feito.

É importante ressaltar também que a função do diretor de escola depende em grande parte do trabalho do outro, das relações que se estabelecem com os demais profissionais que integram a comunidade escolar, como os professores, o pessoal da alimentação, limpeza, entre outros, o que não significa que ele tenha que realizar as funções alheias para que a escola funcione. Mas esse fato não pode ser descartado, uma vez que, conforme já apontado, os diretores às vezes têm que realizar tarefas que não são inerentes à sua função, tais como: acompanhar alunos em horários de intervalo e até auxiliar na limpeza das dependências da escola para que a mesma funcione adequadamente, ou seja, mais um aspecto que consome o tempo do diretor com o que de fato não caracteriza atribuição direta da função.

Mediante o exposto, não se pode culpabilizar o diretor por não resolver toda gama de afazeres que lhe é imposta pelo sistema ao qual está submetido. Essa questão merece olhar atento por parte de seus superiores, de modo a lhes oferecer condições de trabalho para que possam realizar, de fato, o que seria a principal atribuição da escola, a aprendizagem dos alunos o que, como já foi mais de uma vez apontado, “escapa-lhe das mãos”.

Não se pode admitir um diretor que, diariamente, pessoalmente, a todo tempo e ao mesmo tempo, atenda portões, telefone, comunidade, demandas internas da escola, tais como: banheiros entupidos, folhas que entopem calhas, abelhas que fixam residências nos canos da escola, areia que se perde do parque por causa da chuva, secadora de roupas que deixou de funcionar, torneira com vazamento, controle da quantidade de alimentos perecíveis e não perecíveis, de itens de limpeza, que cuide das movimentações de alunos (transferências, abandonos, remanejamentos, inclusões), de emissão de atestados (frequência de alunos, matrícula, etc.) da redação e entrega de ofícios, da retirada e entrega de materiais de higiene, da falta de água, entre outros aspectos, e que ainda consiga tempo para estabelecer metas no trabalho e buscar estratégias para alcançá-las. Qual o tempo

que o diretor possui para pensar sobre outras questões? Qual o espaço destinado para tal fim? “Não nos esqueçamos de que a rotina é importante e necessária, mas se não pararmos para respirar e pensar, ela pode matar toda criatividade; a rotina pode induzir à ação sem sentido. E isto na Educação é um desastre” (MARQUES, 1992, p. 18).

Essa discussão poderia ser ampliada se orientada sob a ótica de como a função do diretor de escola foi pensada ao longo das décadas, de acordo com a concepção em que se pautava o momento histórico, como, por exemplo, desde a Teoria Geral da Administração até as concepções mais modernas que envolvem novos paradigmas, como a Gestão Democrática. Entretanto, como isso não caracteriza objeto direto deste estudo, não se fará um aprofundamento histórico e conceitual do tema, todavia algumas informações merecem destaque.

Pautado no artigo publicado por Abdian, Oliveira e Jesus (2013), que trata da função do diretor na escola pública paulista, a função dos diretores de escola foi explicitada no referido documento a partir da obra dos seguintes autores: Ribeiro (1968); Lourenço Filho (2007); Alonso (1976); Paro (1986); Lück (2000). A seguir, faz-se um breve compilamento para que se possa acompanhar, ao longo de um período de tempo, como eram as concepções.

Nas décadas de 1960 e 1970, em que predominavam os princípios da Teoria Geral da Administração, a gerência da escola era compreendida como semelhante e/ou equivalente à administração de uma empresa cujo objetivo era garantir a eficiência e a eficácia. A função do diretor era concebida como a de um administrador em que se considerava a tarefa de

[...] *coligir* informações de problemas e a de *decidir* a resolução dos problemas. Para tanto, cabe ao administrador conhecer o empreendimento em que está inserido para, posteriormente, atuar, acrescentando questões, a saber: onde, quando, como operar em cada caso. Quatro modalidades traduzem essa ação administrativa: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; d) controlar e pesquisar (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 980).

Já para Alonso (1976), citada por Abdian, Oliveira e Jesus (2013, p. 981):

O papel do diretor seja fundamental para assegurar a unidade e a implementação de todo o programa institucional. Ademais, o diretor deve ser um *líder* do corpo docente, a ponto de estabelecer a tônica do processo educacional global, de transmitir entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino e estimular o trabalho de equipes. [...] criando situações favoráveis ao trabalho de equipes, unindo esforços para desenvolver novos projetos e

mantendo atualizados os professores, além de saber localizar os pontos fracos do sistema e de propor soluções convenientes.

As autoras apontam que, segundo Paro (1986), a função do diretor não é explicitada diretamente, todavia o autor parece apontar que a função do diretor é a de “mobilizar o grupo na luta pela democratização da sociedade e por uma administração/direção coletiva” (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 982).

De forma sintética, Abdian, Oliveira e Jesus (2013, p. 985) indicam que, para a concepção em que Lück (2000) se pauta, o

[...] diretor escolar se apresenta como o profissional *responsável* pelo funcionamento da escola como um todo, o líder de toda a comunidade acadêmica, capaz de colocar em prática nas escolas, os princípios da gestão democrática, enfim, aquele que busca a eficiência de seus resultados.

Certamente essa é uma apresentação aligeirada, insuficiente para uma ampla e fundamentada discussão sobre a função do diretor de escola pautada em momentos históricos, entretanto o objetivo é trazer elementos para uma discussão que atravessa a história e que é marcada dentro de determinados contextos, ou seja, observa-se que a função do diretor de escola é um campo complexo, permeado de interesses e disputas, marcado temporal e historicamente e pouco discutida por seus próprios atores.

Após iniciada a discussão sobre quais seriam as atribuições do diretor de escola, outra possibilidade investigada refere-se à realização de atividades por parte das participantes que fossem concebidas pelas mesmas como não inerentes ao exercício da função, ou seja, atividades realizadas por elas que não eram relacionadas especificamente ao exercício da função gestora. O Quadro 28 sistematiza a percepção das participantes sobre essa temática.

Quadro 28 – Discursos das participantes sobre a realização de atividades desenvolvidas na prática cotidiana da gestão não relacionadas especificamente ao exercício da função gestora.

Participantes	Atividades não relacionadas ao exercício da gestão da função gestora
<b>VIVIANE</b> EI	Muito difícil distinguir essa linha quando você não tem pessoal suficiente e outras esferas que não fazem o seu trabalho; se você não fizer vai ficar lacunas.
<b>VITÓRIA</b> EI	[...] Não é tão simples assim, nem tudo sai como planejamos, como por exemplo, quando falta um funcionário, ou quando este não realiza adequadamente sua função, isso interfere diretamente nas ações do gestor, que deixa de desempenhar suas funções para preencher “lacunas” da qual depende o sucesso das atividades escolares diárias. Então mesmo que o gestor consiga enxergar o que não é sua atribuição, muitas vezes, não vai conseguir deixar de realizar.

Quadro 28 – *Continuação...*

<b>CARLA</b> EF	A maior dificuldade está em lidar com aquilo que falta. Funcionários, por exemplo, nos vemos em situações onde fazemos ou fazemos, não há escolha. Se tem que ser realizado atendimentos de secretaria, fazemos; se não há agentes educacionais, fazemos por responsabilidade, no sentido literal da palavra, se algo não previsto ou que prejudique as crianças de alguma forma acontecer, a direção da escola é a responsável! Além disso, no meu caso atual, há dificuldades em lidar também com quem trabalha; nem sempre as pessoas estão dispostas a fazer tudo o que é de sua competência, além de querer ajuda sempre, mesmo quando não é necessário, ainda acham e falam que é nossa obrigação fazer, às vezes, chegam a falar que “ganhamos” para isso. Acredito que esta situação também aconteça porque os cargos de gestão não são de carreira/ concurso.
--------------------	--

Fonte: autoria própria.

Dentro do exercício da prática cotidiana da gestão, a pluralidade de ações e a demanda constante por tomadas de decisão marcam o cotidiano escolar. Entretanto as participantes, para além da realização das atividades “teoricamente” previstas para o exercício da função gestora, deparam-se com situações que, por vezes, “fogem do controle escolar” e invadem outras esferas, como a busca por auxílio junto a outras secretarias e/ou instituições na tentativa de resolução de problemas. Dentro do cotidiano escolar, um aspecto que é fortemente marcado na fala das três participantes refere-se à falta de profissionais e/ou mesmo a dificuldade encontrada para que eles exerçam plenamente a função para qual foram concursados e ou designados.

Quando a participante Carla menciona: “[...] se tem que ser realizado atendimento de secretaria fazemos, se não há agentes educacionais, fazemos, nos vemos em situações que ou fazemos, ou fazemos, não há escolha”. E quando Viviane pontua: “[...] se você não fizer vai ficar lacunas”, é possível identificar que, se for preciso para o bom andamento da escola, o diretor pode ser encontrado em diferentes situações, tais como: auxiliando na limpeza da escola, cuidando dos alunos em horários de intervalo das aulas, fazendo atendimento de secretaria escolar, entre outras ações. Diante do exposto, visualiza-se uma atuação profissional mesclada entre a atuação própria da gestão e a intervenção direta em lacunas deixadas por outras áreas e profissionais, quando necessário.

Boccia (2009) resume com propriedade, após as constatações de pesquisa realizada por ela no ano de 2008 sobre o papel do diretor de escola na rede pública estadual de São Paulo, o que se tem como estabelecido e o que é desempenhado no dia a dia pelos diretores, ou seja, o que lhes é concebido/realizado como função, quando afirma que:

Pode-se verificar que os diretores quando solicitados a descreverem seu trabalho aproximam-se de suas funções legais, mas quando este trabalho apresenta a necessidade de resolução de problemas imediatos, eles se distanciam do caráter administrativo e do descrito como função atribuída, confirmando assim a hipótese inicial e demonstrando que a realidade atual das escolas com problemas concretos demandam dos diretores, funções bem diferenciadas das que em determinado momento anterior da história, foram estabelecidas em lei. No exercício das tarefas cotidianas, os diretores agem sem planejamento das ações e acompanhamento ordenado e sistemático das mesmas. Agem empiricamente, espontaneamente, sem reflexão; apenas reagem às demandas (BOCCIA, 2009, s/p).

Diante do exposto fica complicado definir, no contexto investigado, pela ausência de uma legislação funcional, o que caracteriza ou não atribuição da função, dificuldade essa explicitada por meio das falas das diretoras deste estudo. Não se pode dizer, no entanto, que ajam sem reflexão, considerando a natureza de processos reflexivos envolvidos em situações de tomadas de decisão.

Quando questionadas sobre quais os conhecimentos necessários para o exercício da função gestora, as participantes trouxeram sua compreensão do que caracterizaria tal solicitação. As percepções das participantes sobre a temática estão expressas nos discursos registrados no Quadro 29.

Quadro 29 – Discursos das participantes sobre o rol de conhecimentos necessários para o exercício da função gestora.

Participantes	Rol de conhecimentos necessários para o exercício da função gestora
<b>VIVIANE</b> EI	Além da formação básica, uma boa formação em gestão escolar, relações sociais, elaboração de projetos, elaboração e aplicação de planos; Estatuto da Criança e Adolescente, conhecer os órgãos de apoio do município (rede) e outras formações que se fizerem necessárias de acordo as necessidades do percurso.
<b>VITÓRIA</b> EI	É preciso traçar metas, planejar e avaliar em conjunto, dividir o poder de algumas decisões (gestão democrática). Se dividida as responsabilidades e as decisões, os resultados, bons ou ruins, também serão divididos. O gestor necessita de flexibilidade diante das inúmeras modificações do cotidiano.
<b>CARLA</b> EF	Ter conhecimentos teóricos sobre a gestão escolar e manter-se atualizado; são necessários também os conhecimentos práticos que o estágio pode contribuir para iniciar uma preparação, mas que vai sendo adquirido no decorrer na atuação na função e que se modifica todos os dias, modificando também a maneira de lidar com diferentes situações e fortalecendo a ação; adquirir conhecimento do funcionamento do sistema em que há a atuação.

Fonte: autoria própria.

Para as participantes, os conhecimentos de que necessitam para o exercício da função, por um lado, estão atrelados à formação básica, que pode ser compreendida como a formação inicial. Entretanto, apesar de mencionada como um dos momentos responsáveis pela construção de conhecimentos que lhes permitia o desempenho da função, em vários momentos, quando questionadas sobre aspectos

de sua atuação, indicam que a formação inicial que receberam não lhes auxiliou para a resolução de problemas ou mesmo para a vivência de situações experimentadas na prática cotidiana da gestão. Talvez esse sentimento de não identificação/reconhecimento dos conhecimentos construídos no período de formação inicial possa ser explicado a partir da seguinte colocação pertinente à categoria profissional dos professores que pode ser perfeitamente aplicada à categoria profissional dos diretores de escola:

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. Isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos, etc.), constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14).

Supõe-se que a dificuldade apresentada pelas participantes na realização de significado entre os conhecimentos construídos por ocasião da formação inicial e as demandas apresentadas pelo cotidiano esteja diretamente vinculada ao modelo de formação ao qual foram submetidas, que possivelmente se amparava no modelo da racionalidade técnica (MIZUKAMI et al., 2002). Não é categórica a afirmação. Trata-se de uma suposição que não pode ser desconsiderada completamente, apesar de não se saber ao certo a data de conclusão dos cursos de formação inicial das participantes.

De modo geral, outro aspecto, que se destaca a partir dos registros, relaciona-se diretamente às respostas dadas, uma vez que os conhecimentos necessários para o exercício da função em algumas falas parecem indicar características de atuação e não saberes ou conhecimentos propriamente ditos. Uma hipótese para tal constatação pode estar vinculada à forma como a questão foi colocada ou mesmo à concepção que as participantes possuem sobre o que significa rol de conhecimentos necessários para o exercício da função.

A diretora Carla pontua a necessidade dos conhecimentos específicos sobre gestão escolar e também destaca a importância dos conhecimentos práticos que a experiência do estágio supervisionado proporciona e contribui para iniciar uma preparação que vai sendo adquirida no decorrer da atuação e se modificando a cada dia.

A indicação dessa diretora assemelha-se ao processo de aprendizagem da docência, por meio da equiparação da formação com conteúdos específicos, da realização de estágios supervisionados durante o período de formação, até chegar ao período de atuação efetiva.

O cabedal de conhecimentos de que os professores necessitam para o exercício da função docente, são explicitados por Mizukami et al. (2002, p. 67) como aqueles que compõem a base de conhecimento para o ensino:

Por base de conhecimento entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apoiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986, 1987): conhecimento do conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); conhecimento pedagógico geral (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e conhecimento pedagógico do conteúdo [...].

Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo podem ser compreendidos aqueles conhecimentos que permitem ao professor o ensino da matéria e que é

[...] melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas são necessários para tal ensino (MIZUKAMI, 2004, s/p.).

Quanto ao processo como os conhecimentos profissionais dos professores são construídos, destaca-se o processo de raciocínio pedagógico, que é composto por seis aspectos, sendo: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, que significam respectivamente:

- *Compreensão*: o raciocínio pedagógico tem início com a compreensão, ou seja, com o entendimento crítico de conceitos da mesma disciplina ou de disciplinas de domínios relacionados; compreensão de propósitos, da matéria, de sua estrutura, de idéias relacionadas – direta ou indiretamente – à disciplina em pauta.
- *Transformação*: envolve interpretação (revisão dos materiais instrucionais à luz das próprias compreensões do conteúdo específico da área); *representação* (repertório que inclui exemplos, analogias, atividades diferenciadas, ilustrações, metáforas, demonstrações, explicações etc., a serem usados de acordo com a situação, na transformação do conteúdo para instrução); *adaptação* (ajuste dessa transformação às características dos alunos em geral – estilos de aprendizagem, etnia, gênero, motivação, idade, conhecimentos prévios, etc); e *consideração de casos específicos*

(adaptação do material e de procedimentos aos estudantes específicos da classe). Esses processos produzem planos ou conjuntos de estratégias para o ensino.

- *Instrução*: consiste no manejo de classe, em exposições e em interações e considera outros aspectos do ensino ativo, como: trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos, descoberta, investigação e formas observáveis de ensino na classe.
- *Avaliação*: consiste na checagem da compreensão dos alunos durante o ensino interativo, no teste da compreensão dos alunos no final das unidades e na avaliação de seus desempenhos, assim como ajuste às experiências curriculares. Ocorre durante e depois da instrução.
- *Reflexão*: consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, quando os professores avaliam seu trabalho.
- *Nova compreensão*: consiste em compreensão aperfeiçoada, enriquecida, formando um círculo completo, a partir do ponto de partida. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 70-71).

De acordo com a fala de uma das participantes, em determinado momento do trabalho, foi indicado que a prática cotidiana da gestão exige a construção de um rol de conhecimento próprio. Quais seriam então os conhecimentos que comporiam a base de conhecimento para a gestão escolar? As experiências docentes configurariam parte do processo de construção da base de conhecimento para a gestão?

Retomando os afazeres que caracterizam a prática cotidiana da gestão, sabe-se que ela recebe influência de várias fontes, podendo ser da própria unidade escolar e mesmo de diferentes esferas não relacionadas diretamente à unidade escolar.

No Quadro 30, apresentado a seguir, as participantes indicam as esferas/instâncias que contribuem positiva e/ou negativamente para o exercício da função gestora, de acordo com a própria percepção, ou seja, trazem indicações arroladas, provavelmente, a partir da experiência do cotidiano escolar, por meio da explicitação das situações vivenciadas que sofreram intervenções diretas ou indiretas das fontes consideradas por elas.

Quadro 30 – Esferas que contribuem positiva e/ou negativamente para o exercício da função gestora de acordo com a percepção das participantes.

Participantes	Esferas que contribuem positiva e/ou negativamente para o exercício da função gestora
<b>VIVIANE</b> EI	Positivamente: O Conselho Tutelar, a Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude, CREAS, UBS (Unidades Básicas de Saúde), universidades. Infelizmente estes mesmos órgãos quando não realizam seu trabalho do modo como deveriam, interferem negativamente.
<b>VITÓRIA</b> EI	A comunidade usuária, a comunidade do entorno, todos os profissionais da escola (e suas qualificações), toda a esfera administrativa e hierárquica a qual a escola está subordinada. Ou seja, as esferas sociais, formais e administrativas interferem no exercício da função gestora.

Quadro 30 – *Continuação...*

<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>O exercício da gestão, no meu caso, está ligado a um sistema de ensino e a uma esfera, no caso a municipal. Existem inúmeras ações e acontecimentos onde a escola é envolvida que dependem da postura política do grupo que atua no poder. Isso pode interferir negativa ou positivamente na gestão e na escola. Mas acredito que ainda o que mais dificulta é que por mais que se fale em democracia e autonomia em “discursos”, na prática isso nem sempre acontece; o foco é ter tudo “sob controle”, propostas de ações que vêm da escola nem sempre são bem vindas, mesmo que visem a qualidade e a melhoria da escola. Podemos também destacar como dificultadores, “olhares” para a escola no sentido que tudo pode ser inserido nas aulas ou rotina, como se não tivéssemos objetivos, projetos etc. e nem sempre podemos escolher se queremos ou não participar. É sempre uma “ordem”, que sempre chamam de “orientação” e, normalmente, vem para todos.</p>
----------------------------	--

Fonte: autoria própria.

Pelo que pôde ser percebido, o foco não está voltado especificamente para a instituição/esfera/instância propriamente dita, mas sim para a forma como elas operam. Por exemplo, o Conselho Tutelar, dependendo da postura adotada pode ajudar ou prejudicar o trabalho desenvolvido pela gestão da escola. A postura adotada pode ser de parceria e apoio, positivamente, mas por outro lado pode se caracterizar pela omissão, negativamente. Foi possível identificar ainda que são diversas as fontes de contribuição para o exercício da prática cotidiana da gestão, tais como: conselho tutelar, outras secretarias, unidades de saúde, a própria comunidade em que a escola está inserida e, talvez de forma mais efetiva, o próprio sistema, no caso, a SME, sua principal representante.

O que fica marcado é que a rotina da escola sofre influência também da postura política adotada pelo grupo que está no poder, apesar da disseminação de discursos permeados de caráter democrático e de autonomia. Ou seja, apesar da certa autonomia atribuída ao exercício da prática cotidiana da gestão, nem sempre há espaço para que se consolidem propostas e ações oriundas do cotidiano escolar.

O registro da participante Carla nesse quesito confirma o que ela pontuou como área do trabalho em que gostaria de possuir maior autonomia. É possível perceber que, ao longo da entrevista e dos registros dos diários, a preocupação permanece a mesma e indica uma situação vinculada diretamente com a postura adotada pela SME frente aos trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares.

Frente ao contexto “normal” de atuação dos gestores, apresenta-se o “período eleitoral”, que poderia passar de forma não tão evidente e, por vezes, até não influente se não se tratasse da ocupação das funções de direção por funções gratificadas. Durante o período de realização de coleta dos dados, esse foi um aspecto que não pôde deixar de ser abordado.

No Quadro 31, as participantes colocam sua percepção sobre o impacto que o período eleitoral pode ocasionar no exercício da função gestora.

Quadro 31 – Percepção das participantes sobre o impacto do período eleitoral no exercício da prática cotidiana da gestão.

Participantes	Impacto do período eleitoral no exercício da função gestora
<b>VIVIANE</b> EI	Sobre o período eleitoral: com a possibilidade de outras pessoas assumirem a direção, as pessoas ficaram “alvorçadas”, algumas perderam um pouco o respeito; e eu desejo do fundo do coração que algumas pessoas realmente sejam gestoras. Diria que existem duas facetas: é um período ruim, pois, há muita pressão sobre o gestor, pois não pode ocorrer nenhum tipo de reclamação sobre a escola ou governo, pois, podemos ser culpabilizados, todos procuram um culpado para punir nesta época; por outro lado é interessante porque, às vezes, algumas coisas que a escola estava precisando há tempos, quando a população se mobiliza, a ação acontece. Portanto, este período tem aspectos positivos e negativos; quanto à tomada de decisões não muda muito, o gestor que tem ética e sempre procurou ser justo, fazendo o melhor e pensando no bem coletivo, vai continuar fazendo independente de período eleitoral.
<b>VITÓRIA</b> EI	O período eleitoral demanda uma maior serenidade, capacidade de entender o outro, discernimento nas decisões por parte dos gestores, pois todos os profissionais da escola e os familiares dos alunos estão atentos a qualquer deslize e estão em “turbulência”. O gestor não deve discutir opiniões políticas, ele tem que manter-se neutro e equilibrado e, ao mesmo tempo, cumprir adequadamente as atribuições designadas pelos seus superiores, os quais o confiaram para tal função. Pessoalmente, eu não vou dizer que foi fácil, foi um período “pesado”, mas não tive grandes complicações na escola, tudo continuou caminhando como antes, sei de gestores que sofreram muito mais. Mantive sempre o foco na criança e no seu desenvolvimento e bem-estar. É preciso muito cuidado para que a escola não se torne um local de reprodução política, onde as regras são de acordo com os interesses da mesma.
<b>CARLA</b> EF	É um período tenso, onde é necessário ter muito jogo de cintura, inclusive porque a própria população se aproveita para tentar pressionar a escola por meio de políticos (e sempre conseguem), muitas vezes contrariando “ordens” ou “orientações” dadas o tempo todo pela gestão que atua. A eleição não alterou os processos de tomada de decisão, mas após a eleição também se instalou um clima tenso, com muitas questões, inclusive que dependiam já da gestão posterior. Tem sido um momento bem tumultuado em termos de questões ligadas à parte administrativa.

Fonte: autoria própria.

Percebe-se forte grau de influência do período eleitoral dentro das escolas no exercício da gestão, principalmente quando se trata de eleições municipais, período este que pode determinar a vida profissional de muitas das professoras que ocupam a função de direção nas escolas municipais. As palavras: “tenso”, “pesado” e “alvorço” são algumas das que podem definir o referido momento de acordo com a percepção das participantes, somando-se à gama de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão no contexto investigado.

Quando a diretora Vitória coloca que o gestor não deve discutir questões políticas e que tem que se manter neutro e equilibrado e, ao mesmo tempo, cumprir

adequadamente as atribuições designadas pelos seus superiores, que lhe confiaram tal função, é possível supor que existe uma relação direta entre a atuação do gestor e o período eleitoral. As funções gratificadas carregam consigo o estigma de “cargos de confiança”, ou seja, o funcionário que ocupa essa função não é visto apenas como um profissional protagonista da gestão da escola, mas sim como um membro da equipe do governo, um “cargo” político que, por sua vez, pode trazer consigo certas exigências para além da esfera técnica.

Se as situações de gerenciamento de conflitos caracterizam uma constante no exercício da função das participantes, nesse período as relações tomam outra proporção. A diretora Viviane chega a colocar que gostaria que outras pessoas ocupassem a direção em algum momento de suas trajetórias profissionais para que sentissem na pele as situações a que são submetidas.

Por um lado, se os aspectos dificultadores se apresentam no referido período, outra perspectiva pode ser observada na fala da própria diretora Viviane, que é a realização de demandas da escola aguardadas há muito tempo e que, por meio da mobilização da população, acabam acontecendo. Essa situação pode ser compreendida como uma amostra da “falta de autonomia” na gestão das necessidades das unidades escolares por seus próprios gestores, ou seja, alguns dos problemas “resolvidos” por ocasião da aproximação do período eleitoral certamente caracterizariam solicitações e tentativas de resolução de problemas por parte das participantes em momentos anteriores ao referido período.

Outro aspecto pontuado pela diretora Laura na entrevista e que se relaciona diretamente com o período eleitoral é a quebra de continuidade do trabalho desenvolvido (já mencionado em outro trecho deste trabalho), a não consolidação de equipe de trabalho que o mesmo promove, quando colocou que não saberia os resultados do trabalho desenvolvido por ela em determinada unidade escolar, dependendo do resultado das eleições que se aproximavam, fato consolidado, uma vez que ela deixou a unidade escolar com a chegada de novo governo na administração municipal.

As participantes indicaram em vários momentos, durante a realização das entrevistas, a grande quantidade de demandas não programadas que lhes é colocada somando-se a gama de afazeres que caracteriza a rotina de suas atividades. Nesse momento, elas foram questionadas especificamente sobre a forma como lidavam com as diferentes atividades já realizadas por elas e as demandas

não programadas, concebidas como as solicitações de última hora. O Quadro 32 apresenta a percepção das participantes sobre essa questão.

Quadro 32 – Diferentes atividades realizadas pelas participantes no exercício da função gestora versus as demandas não programadas.

Participantes	Diferentes dimensões da gestão x demandas não programadas
<b>VIVIANE</b> EI	Não é uma tarefa fácil, às vezes, temos que parar tudo, respirar fundo e a gente não pode se desesperar, tem que ir fazendo as coisas de acordo com a ordem de prioridade e tempo de espera; às vezes levamos “bronca” pelo atraso de alguma coisa, mas sempre dou respostas justificadas e no mesmo tom, pois penso que as pessoas têm que compreender. Se não temos as condições que deveríamos para trabalhar, porque exigir as coisas de um dia para o outro? Infelizmente, observo que não “damos conta” do pedagógico como gostaríamos, acabamos ficando mais do que gostaríamos em frente ao computador e ao telefone.
<b>VITÓRIA</b> EI	É um turbilhão de afazeres que chegam todos os dias. Quando pensamos que estamos finalizando uma tarefa surgem várias outras de última hora, é preciso elencar as prioridades diariamente, pensar um dia de cada vez; contar com a ajuda do grupo (dentro e fora da escola). Algumas questões acabam se resolvendo naturalmente, outras precisam de intervenções, saber distingui-las é fundamental para não perdermos nosso precioso tempo. Portanto, a calma e tranquilidade são fatores que ajudam muito. Tem momentos que não tem como, o desespero vem, mas ele só atrapalha. No final sempre conseguimos dar conta de tudo, nem que esse final seja nas férias...
<b>CARLA</b> EF	As esferas são atendidas na medida do possível e dos prazos estabelecidos. Sempre quem perde mais é a esfera pedagógica, porque lida com “outros tipos de prazos”. Fica sempre uma autoavaliação de que poderia ter sido melhor e planos para o ano seguinte. Além de um grande excesso de horas de trabalho (que também espera que seja realizado tudo o que foi solicitado, não importando se as 40 horas semanais foram suficientes ou não).

Fonte: autoria própria.

As solicitações de última hora parecem caracterizar uma tendência dentro do exercício da prática cotidiana da gestão no contexto investigado.

As participantes indicam que acabam por atender o que é prioritário, talvez o emergente e a dimensão pedagógica, teoricamente por não possuir prazos imediatos e instituídos oficialmente, mais uma vez acaba ficando para trás. Mais uma vez talvez não seja a melhor expressão, já que, de modo geral, se mantém para trás, conforme identificado nos discursos das participantes ao longo deste trabalho.

Os dados, apesar de abordados sobre diferentes aspectos, começam a apresentar tendências, e a manutenção da dimensão pedagógica como uma das últimas atividades a receber investimento durante o exercício da função gestora por parte das participantes, permanece.

As condições de trabalho, novamente, vêm à tona conforme apontadas pela diretora Viviane. Se as diretoras não possuem as condições que deveriam para

trabalhar, ela questiona o motivo pelo qual são “cobradas” de um dia para o outro. A esse aspecto que, possivelmente, indica a ausência de equipes de trabalho, de outra pessoa com que dividir as tarefas, soma-se o excesso de horas de trabalho que, pela indicação da diretora Carla, é caracterizado pela espera de que seja realizado tudo o que foi solicitado, independentemente de as 40 horas semanais de trabalho terem sido suficientes para o atendimento das demandas.

É interessante notar como o foco da situação pode ser facilmente mudado, de modo que as próprias participantes tragam para si a responsabilidade pelo cumprimento ou não dos prazos e não atribuem a parte de responsabilidade ao sistema que lhes coloca diferentes atividades com diferentes prazos, alguns deles praticamente imediatos, no exercício da função. A fala da diretora Vitória exemplifica essa hipótese:

Quando pensamos que estamos finalizando uma tarefa surgem várias outras de última hora, é preciso elencar as prioridades diariamente, pensar um dia de cada vez [...]. Algumas questões acabam se resolvendo naturalmente, outras precisam de intervenções, saber distingui-las é fundamental para não perdermos nosso precioso tempo.

Não se pode admitir que os diretores sejam dominados pelas solicitações de última hora, pelo atendimento às demandas o tempo todo. De acordo com Lück, o que muitas vezes pode ser observado é que “o diretor age conforme as pressões, podendo ser dominado por elas, em vez de agir sobre elas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar” (LÜCK, 2000, p. 30).

Todavia é possível questionar: como, em meio a tantas demandas, as participantes conseguem elencar prioridades dentro do trabalho a ser realizado? O que caracterizaria essa atribuição de valor seria a importância que as atividades possuem dentro do contexto de atuação ou a simples emergência de prazos? Diante de tudo o que já foi exposto, é possível realizar suposições.

A sobrecarga de trabalho percebida pelas participantes no exercício da gestão pode ser analisada de acordo com Castro (2000, p. 85), quando coloca que:

As diretoras de escolas municipais enfrentam o problema da sobrecarga de trabalho, da falta de clareza sobre o seu papel, assim como o da pouca valorização social e profissional. A sobrecarga aparece numa categoria que “assume a função numa situação de pressão”. Este parece ser um resultado geral em âmbito nacional, ou seja, as diretoras de escola municipal eleitas ou indicadas são pressionadas para assumir a função e com ele implica mais trabalho, mais responsabilidade e um adicional salarial baixo, considerando a carga de trabalho, isto não é visto como prêmio ou desafio, mas como uma obrigação, algo pouco prazeroso ou compensador.

Dentre as várias atividades que caracterizam o rol de afazeres da prática cotidiana da gestão, situações difíceis já foram explicitadas, entre elas a necessidade de realização de advertência a funcionários, por exemplo. Todavia, o foco de interesse se volta especificamente para a vivência das referidas situações e as formas de enfrentamento adotadas ao longo do processo e é sobre esse aspecto que o Quadro 33 apresenta os discursos das participantes.

Quadro 33 – Discursos das participantes sobre situações difíceis vivenciadas no exercício da função gestora e adoção de estratégias de enfrentamento.

Participantes	Situações difíceis e estratégias de enfrentamento
<p><b>VIVIANE</b> EI</p>	<p>[...] Situações de maus tratos a crianças, conflitos entre funcionários, questões administrativas relacionadas a verbas e, no último trimestre, infelizmente, situações precárias de estrutura: a escola ficou um número enorme de vezes sem água, sem telefone e sem internet, um horror; passamos semanas inteiras chamando todo dia o caminhão pipa para encher as caixas de água, semanas sem telefone. Com a escola lotada de crianças é um transtorno enorme, pois o caminhão nunca chega na hora que a gente espera, quando chega, não tem pessoal para subir no telhado. Além de buscar estratégias para resolver estas questões, tive que permear conflitos com professores que não queriam entender a situação, queriam mandar crianças embora; entre pais que já chegavam na escola reclamando que não tinha água, que isto era um absurdo; pode faltar água na casa deles, mas na escola não pode! A situação é difícil, mas nunca faltou água para as crianças. Situação crucial foi quando corremos o risco de ficar apenas com uma funcionária da limpeza, devido a encerramento de convênios, dentre as quatro que tínhamos, ficamos com duas. E um certo dia, estávamos com apenas uma. Neste dia liguei para a SME e informei que dois já era situação limite para a escola, que até o horário de almoço se não me mandassem outra, que ia fechar a escola e mandar as crianças para casa, pois, não tenho condições de manter uma escola daquele tamanho aberta, sem as condições de limpeza necessárias; aí me mandaram uma funcionária.</p>
<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>São inúmeras situações. Costumo dizer que “apagamos um incêndio” e “matamos um leão” por dia. Os problemas relacionados à falta de funcionário e/ou professor e os problemas físico e estrutural (vazamentos, iluminação, entupimentos) são bem complicados. Somos cobrados como se tivéssemos culpa, ou como se não fizéssemos nada para resolvê-los. Nestes casos temos que deixar o orgulho e a vergonha de lado e pedir, pedir muito para que alguém venha solucionar nosso problema, fico com a sensação que aquele gestor que “chora” mais consegue mais, temos que dizer que o problema é urgentíssimo, que a escola está quase caindo, ou que os pais estão reclamando para alguém vir nos atender [...]. Uma estratégia que costumo usar é enviar o pedido por e-mail ou por ofício, para que o mesmo fique registrado e eu consiga comprovar que ele foi feito. E já precisei fazer isto num caso de uma vizinha da escola que reclamava que a reforma da quadra havia prejudicado a estrutura da sua casa, resolvi registrar toda a reclamação e enviar para a Secretaria da Educação, passado algum tempo fui chamada lá, pois um vereador havia publicado fotos das rachaduras da casa da vizinha, nas quais culpava a escola. Então pude argumentar que o que era da minha competência já havia sido feito há algum tempo e por escrito (solicitação de uma visita de engenheiro para vistoria na casa), levei a cópia do documento até a Secretaria e assim pude me isentar de qualquer responsabilidade. Este foi só um exemplo, outros tipos de dificuldades posso citar aqui: invasão na escola para roubos, relacionamento com familiares que exigem vaga e período, professor que chega todos os dias do ano atrasado, e por aí vai.</p>

Quadro 33 – *Continuação...*

<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>São muitas situações de dificuldade [...] vou apenas citar aspectos relevantes: falta de funcionários em diferentes funções, sem respaldo imediato da gestão do sistema; quadro de professores totalmente desfalcado por desempenho em outras funções (irresponsabilidade da gestão do sistema) com substitutos (que não estavam contratados para o início das aulas) em início de carreira, precisando de muita orientação (quanto a conteúdo e manejo de sala de aula) e não ter nem a quantidade necessária de coordenadores pedagógicos para auxiliar nesta esfera, comprometendo a qualidade do ensino da escola; muitas crianças com Necessidades Educacionais Especiais e pouco apoio da gestão do sistema: há a necessidade de mais um professor (prometido, desde o ano anterior, e não concretizado), necessidade de equipe técnica para diagnosticar NEE, deficiências e transtornos; mediar situações entre familiares e professores, especialmente quando professores tomam atitudes “inaceitáveis”. Dentre as situações que dependem de minha ação direta, as estratégias para lidar com as situações, inicialmente, são o diálogo, a parceria com familiares e professores, além de realizar aquilo que não é da função, como cuidar das crianças nos intervalos, atender na secretaria da escola e dar aulas.</p>
----------------------------	--

Fonte: autoria própria.

Quando este trabalho foi, a função da gestão escolar, de acordo com a compreensão de Lück aqui adotada, ficou concebida como:

[...] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Todavia, quando se observam os registros trazidos pelas participantes e os discursos durante o período de realização das entrevistas, é possível visualizar um diretor que faz tudo, uma vez que tudo acontece na escola, desde problemas com infraestrutura até conflitos com pais de alunos. Então, onde fica a realização de esforços para que o objetivo da gestão escolar de fato se consolide dentro da escola? Não que o diretor não esteja realizando seu papel, mas de que tempo dispõe para realizar o planejamento, a orientação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos? Como o diretor consegue focar no objetivo quando sequer consegue enxergá-lo dada a quantidade, gravidade e diversidade de coisas que acontecem na escola?

Talvez a diretora Vitória tenha razão quando pontua que “apaga um incêndio” ou que “mata um leão por dia”. Realmente, nenhum curso de formação inicial seria capaz de prever e antecipar tais situações.

Ao ler tais depoimentos e comentários pode-se perguntar: e o papel da SME diante de cenários como esses? Talvez a dimensão real que as participantes

possuem não seja compreendida em sua totalidade pela SME, daí a necessidade pontuada neste trabalho de que as equipes da SME deveriam acompanhar as unidades escolares “in loco”, intervir conjuntamente com seus profissionais, enxergar suas dificuldades, propor alternativas de solução para os problemas apresentados, acompanhar e direcionar as ações educacionais voltadas à formação e aprendizagem dos alunos, trazendo o foco para seu devido lugar.

Possivelmente, os discursos das participantes sobre suas percepções a respeito da provisoriedade no exercício da função gestora pudessem estar vinculados com as impressões sobre o impacto do período eleitoral no exercício da função gestora, uma vez que estão associados pela mesma natureza, de acordo com a percepção da pesquisadora, concepção esta que pode não ser compactuada pelas participantes nesse quesito. Será que existiria alguma diferença no exercício da prática cotidiana da gestão relacionada ao fato de que os diretores da rede municipal investigada não seriam “donos” de seus cargos/funções? Que a forma de ingresso na carreira despertaria a não legitimidade do “merecimento” para ocupação de determinada função pelo restante dos profissionais da unidade escolar?

As percepções das diretoras sobre o “ser” e o “estar” na carreira estão sistematizadas no Quadro 34.

Quadro 34 – Percepção das participantes acerca da provisoriedade no exercício da função gestora.

Participantes	Discursos sobre a percepção entre o ser e o estar na carreira
<b>VIVIANE</b> EI	Penso no estar diretora como uma situação positiva, isto nos faz pensar que devemos sempre melhorar para continuar, não permite que a gente caia no comodismo ou conformismo; não vejo como positivo uma pessoa ficar a vida toda na mesma função; acho que chega um momento que temos necessidade de “partir para águas mais profundas”. Existe também o lado negativo: as pessoas olharem para você como “algo passageiro” e, ao mesmo tempo, acharem que podem te prejudicar na hora que desejar e, talvez, possam mesmo, pois, quem quer encontra os motivos.
<b>VITÓRIA</b> EI	O “estar diretora” gera uma maior ansiedade e uma necessidade de provar a todo o momento que sou capaz e competente, por este lado é bom, pois dificilmente ocorrerá o tal comodismo que um cargo concursado pode trazer; por outro lado tem muita gente capaz de qualquer coisa para “estar” nesta função; e também muitas tomadas de decisões que vêm de cima para baixo. Para mim é um conforto saber que posso sair da função a qualquer momento, pois terei o cargo de professora a minha espera. Se estivesse na situação de “ser diretora” acho que o fardo seria mais pesado.
<b>CARLA</b> EF	Sinto diferença sim, infelizmente nos momentos de maiores cansaços ou decepções, já que há a possibilidade de não estar nesta função. Mas com relação à atuação diária na função, não vejo influência deste fator.

Fonte: autoria própria.

Inseridas no mesmo contexto de atuação profissional e com diferentes pontos de vista, entretanto, uma certeza: o “conforto” trazido pela “possibilidade” de retornar para a sala de aula. É interessante notar como a ocupação da função gratificada de diretor de escola no cenário investigado provoca algumas sensações, entre elas, a ansiedade. Seria esse sentimento descrito pela participante Vitória apenas uma característica de profissionais em início de carreira, uma vez que ela é uma diretora iniciante? Pressupõe-se que não seja o único fator determinante, até por causa das relações estabelecidas com o contexto de atuação.

Para duas participantes, a ocupação de funções gratificadas, ao invés do ingresso no cargo/função por meio de concurso público, seria uma garantia de que as pessoas que ocupam tais funções não cairiam no conformismo ou comodismo. Todavia se faz necessário pensar: poderia se estabelecer uma relação direta como essa? É possível supor que a postura de constante dedicação esteja mais diretamente relacionada com a forma de provimento ao cargo do que outro aspecto qualquer que permeia essa atuação.

Já outra participante, ao considerar a atuação diária no exercício da função, não percebe a interferência do referido fator. Seria a influência do contexto de atuação mais evidente do que a própria condição de ocupação da função em si?

Durante o momento de resposta às questões norteadoras da entrevista, certos aspectos foram explicitados e permitiram a inferência sobre como se configura o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional das participantes deste estudo. Nesse momento foi possível buscar mais especificamente a forma como elas concebem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O Quadro 35 apresenta as percepções das participantes sobre essa questão.

Quadro 35 – Percepção das participantes sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional no exercício da função gestora.

Participantes	Processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional
<b>VIVIANE</b> EI	Com o passar dos anos e das experiências, vamos adquirindo uma maturidade maior em relação às coisas; em algumas situações nos tornamos mais flexíveis, em outras um pouco mais rígidos por perceber que flexibilidade demais atrapalha. Vários aspectos influenciaram e contribuíram com esse crescimento: aspectos sociais, religiosos, políticos e outros.
<b>VITÓRIA</b> EI	O processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional é contínuo e diário. Aprendo com os pares, com as crianças, com seus familiares, com os cursos sistematizados. Acho que aprender é uma das únicas coisas mais relevantes da vida que nunca deixamos de fazer.
<b>CARLA</b> EF	Processo em constante ascensão. A prática diária influencia muito com alta relevância.

Fonte: autoria própria.

Percebe-se que as participantes não descrevem detalhadamente como concebem seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional no exercício da função gestora. Todavia duas palavras pontuadas pela diretora Vitória consigam talvez resumir esse processo: “contínuo” e “diário”. Nesse movimento a experiência é compreendida como uma das responsáveis pelas aprendizagens ocorridas no exercício da função e é apontada por uma das participantes como influente e com alta relevância. Outro aspecto que merece destaque e que foi apontado por uma participante relaciona-se com a influência dos aspectos sociais, religiosos, políticos, entre outros, no processo de aprendizagem da função gestora.

De modo geral e sintético como foi apresentado pelas participantes, puderam-se identificar características que se assemelham ao processo de aprendizagem da docência, tais como: a influência de diversos fatores envolvidos, além do processo formal de escolarização; as trocas entre os pares; a participação em formações e a influência da prática/experiência.

O Quadro 36 detalha as formações e/ou eventos que seriam importantes e contributivos para o processo de desenvolvimento profissional da categoria dos diretores de escola, de acordo com as concepções das próprias participantes.

Quadro 36 – Discursos das participantes sobre formações e/ou eventos que contribuiriam para seu processo de desenvolvimento profissional.

Participantes	Formações e/ou eventos que contribuiriam para desenvolvimento profissional: sugestões de áreas de interesse
<p><b>VIVIANE</b> EI</p>	<p>Considero todo tipo de informação útil e importante, pois sempre podemos aplicar ou fazer uso em algum momento de nossa vida. Observo que a SME tem feito muito pelos professores, formações não faltam, assim como o empenho para atender suas reivindicações. Já para os gestores são poucas as formações específicas e o investimento; algumas demandas urgentes e importantes como a necessidade de um coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil, nunca foi atendida, enquanto o Ensino Fundamental tem um coordenador para cada disciplina ou série. Como sugestões ficam: Política Educacional; Gestão escolar; Direito Educacional; Gestão de Pessoas; Programas e Projetos de Governo (PDDE/ PDE/ PME/Conselho de Escola); Estatuto da Criança e do Adolescente e outros.</p>

Quadro 36 – *Continuação...*

<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<p>Além de toda formação teórica, cursos, especializações, capacitações, e outros, considero também muito importante encontros para troca de informações e experiências entre os pares. Sabemos que todos enfrentam problemas semelhantes, porém desenvolvemos diferentes formas de enfrentamento dos mesmos. Além disso, existem gestores com longos anos de experiências, outros com ideias novas, enfim, acho que seria uma troca muito rica [...]. Em especial para os gestores acho que falta um pouco de orientação. A maioria dos conhecimentos necessários para a gestão foi adquirido na prática, portanto a formação inicial não foi suficiente e a formação continuada é muito importante. É observado também que em determinadas áreas da gestão (organizacional, administrativa, financeira) não houve participação em cursos de formação, ou seja, eu não tinha esses conhecimentos sistematizados antes de ser diretora, e nem o curso de Pedagogia ofereceu, porém tem muitos anos que já me formei, talvez hoje, os cursos estejam preparando melhor futuros diretores. Nesse sentido é que as políticas públicas municipais poderiam ser melhoradas. Tenho a sugestão já citada, anteriormente, que é a de promover encontros periódicos entre os diretores para troca de informações e experiências, nestes encontros também poderiam ser discutidos e definidos quais as maiores dificuldades da função e quais os conhecimentos específicos necessários para solucioná-los e assim poderíamos solicitar ao município tais cursos e capacitações.</p>
<p><b>CARLA</b> EF</p>	<p>Formações dentro dos quatro eixos da gestão, inclusive com estratégias para lidar com grupos, para otimizar o tempo e para cada vez mais ter segurança para delegar funções (dentro daquilo que é possível), dentro da equipe de gestão [...]. Vejo que as políticas públicas municipais, no que se refere à formação do gestor, são um pouco falhas, são poucas as oportunidades de participarmos de atividades de formação continuada. Na verdade não há uma política, às vezes, oferecimento de cursos, com temáticas diferentes entre si, sem preocupação de continuidade ou aprofundamento de nenhum tema, cursos isolados ou com algum objetivo específico da gestão maior (municipal). Sempre sugiro proposta de formação sistemática, com objetivos definidos e que vá acontecendo continuamente, aprofundando e aperfeiçoando temas ligados à gestão escolar e aos objetivos traçados para a educação (em cada sistema).</p>

Fonte: autoria própria.

A contribuição das participantes no que diz respeito aos eventos e/ou formações que gostariam de receber é bastante interessante, na medida em que colocam aspectos importantes, como: a limitação formativa dos cursos de formação inicial e a necessidade de uma verdadeira política de formação continuada que, por sinal, vai ao encontro do que foi dito, anteriormente, sobre a aprendizagem da docência se caracterizar um “contínuo”, isto é, essa premissa é totalmente aplicada à categoria profissional dos diretores de escola.

Outro aspecto merecedor de detalhe está relacionado com a contribuição oferecida pela diretora iniciante Vitória, quando menciona que seria importante a realização de encontros para trocas de informações e experiências entre os pares, tendo em vista os diretores passarem por problemas semelhantes, mas desenvolverem diferentes formas de enfrentamento, isso sem levar em consideração a diversidade entre os anos de experiência na gestão. Havia diretores com longos anos de experiência e outros com novas ideias, o que tornaria essa troca muito rica.

Essa seria uma excelente experiência a ser constituída dentro da rede de ensino pesquisada, não como um evento isolado, mas por meio da consolidação de uma política pública municipal voltada aos seus profissionais. O que pode ter sido um desabafo, um pedido de ajuda por parte da referida diretora, constitui-se em uma proposta efetiva de acompanhamento dos profissionais da rede.

Diante de valiosas sugestões apresentadas pelas participantes concernentes aos seus processos de desenvolvimento profissional, uma constatação não tão agradável também pôde ser observada, ou seja, a pouca atenção que tem sido dada à formação delas, na medida em que relatam a não existência de uma política voltada para esse aspecto, a não oferta sistemática de cursos relacionados entre si, vinculados às necessidades vivenciadas no cotidiano das escolas no exercício da função gestora.

Enfim, esse quadro constitui praticamente o “pedido de socorro” da categoria investigada da rede de ensino que lhe designou o desempenho da função gestora. Ao se mencionar que a categoria investigada “clama” para um olhar diferenciado, indicando lacunas formativas e a abertura para a consolidação de futuras intervenções, faz-se a constatação.

### 3.2.3 Diário 4

A orientação para realização do registro do diário 4 que evocava a retomada das atividades realizadas em diferentes dimensões da gestão escolar encontra-se no Apêndice I. Os quadros correspondentes a esse diário passam a assumir o caráter de ilustração das atividades realizadas pelas participantes em suas esferas de atuação, uma vez que aspectos relacionados neles já foram discutidos com maior propriedade em outros momentos deste trabalho.

A seguir, apresentam-se os quadros divididos por dimensões contendo as ações realizadas pelas participantes, os conhecimentos necessários para a sua execução, as pessoas envolvidas, sejam as que compartilham o exercício da atuação, sejam as beneficiadas a partir da realização delas. Ressalta-se que as dimensões aqui explicitadas são interdependentes. Na realidade, foram separadas apenas para fins de ilustração.

O primeiro dos cinco quadros que serão apresentados como produto do diário número 4 refere-se à gestão de pessoas, talvez, uma das áreas mais densas de atuação dos diretores, pelo menos dentro do contexto deste estudo.

Quadro 37 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão de gestão de pessoas no exercício da função gestora.

Participantes	Discursos sobre a dimensão da gestão de pessoas
Ações que caracterizam a gestão de pessoas	
<p><b>VIVIANE</b> EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular e resolver conflitos entre funcionários e direção, funcionários e funcionários, comunidade e escola, mantendo a harmonia no ambiente escolar;</li> <li>• Supervisionar a entrada e saída de pais do ambiente escolar, bem como a entrada ou retirada de crianças fora de horário;</li> <li>• Zelar para que a escola seja aberta e fechada nos horários estabelecidos de forma que esteja segura;</li> <li>• Providenciar professores ou outros funcionários para substituição em caso de faltas previamente avisadas ou não.</li> </ul>
<p><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração de conflitos entre funcionários;</li> <li>• Dinâmicas de grupos para solução de problemas que não são tratados diretamente com a pessoa;</li> <li>• Atendimento de professores (reivindicações, reclamações, apresentação de trabalhos e/ou projetos, desabafos pessoais ou profissionais);</li> <li>• Aconselhamento profissional, vocacional e pessoal;</li> <li>• Atendimento aos pais para apresentação e informação sobre escola; atendimento aos pais devido a alguma reclamação ou dúvidas; atendimento aos pais para tratar de problemas relacionados ao aluno; atendimento aos pais para qualquer tipo de assunto (toda atenção ainda é pouca);</li> <li>• Detectar famílias em situação de risco e vulnerabilidade e fazer os encaminhamentos necessários;</li> <li>• Ligação para os familiares quando alguma criança se machuca, apresenta febre ou demais sintomas (muitas vezes é difícil localizar a família nestes momentos, trocam muito de telefone e não avisam a escola);</li> <li>• Advertências para atrasos de funcionários, professores e alunos (definir quais formas de advertências e quando há reincidência, definir qual atitude tomar);</li> <li>• Conversas com funcionários e professores quanto ao não desempenho adequado da função ou quando apresentam algum comportamento inadequado para um ambiente escolar.</li> <li>• Registrar ocorrências no livro próprio quando necessário e solicitar as assinaturas dos envolvidos, caso seja algo mais grave, encaminhar o caso aos superiores;</li> <li>• Comunicar a Guarda Municipal nos problemas relacionados ao alarme e/ ou controladores de acesso da unidade escolar;</li> <li>• Definição de regras, condutas, requisitos para o desempenho de determinadas funções, caso o funcionário não se adapte às mesmas, solicitar sua troca (isto é bem delicado e complicado de se fazer);</li> <li>• Definição de regras e responsabilidades para abertura e uso do espaço escolar aos finais de semana.</li> </ul>
<p><b>CARLA</b> EF</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões com funcionários;</li> <li>• Conversas diárias sobre horários de trabalho, organização das atividades diárias, para resolver imprevistos;</li> <li>• Mediar conflitos.</li> </ul>

Quadro 37 – Continuação...

Com quem aprendeu	
<b>VIVIANE</b> EI	Experiências anteriores de lidar com pessoas, famílias, crianças; com funcionários; em alguns cursos sobre ECA, Violência Infantil; devo muito também a uma grande profissional e amiga com quem trabalhei na SME antes de ir para a gestão escolar. Aprendi também muito com a própria prática.
<b>VITÓRIA</b> EI	Na vida, com todas minhas experiências anteriores e atuais, algumas poucas coisas no curso de Pedagogia, e em um minicurso que fiz sobre recursos humanos.
<b>CARLA</b> EF	As ações são realizadas de acordo com cada tipo de situação. Foi importante observar a diretora anterior da escola e observar o perfil de cada um para escolher uma maneira adequada para abordar diferentes situações.
Conhecimentos necessários	
<b>VIVIANE</b> EI	Respeito ao próximo, antes de ser profissional somos seres humanos. Um pouco de Psicologia ajuda bastante, todos os seus ramos: social, comportamental, cognitiva. Direitos Humanos e Ética.
<b>VITÓRIA</b> EI	Liderança, conhecimento de dinâmicas de grupo, psicologia, conhecimentos sobre recursos humanos, gestão de pessoas.
<b>CARLA</b> EF	São mais conhecimentos ligados à convivência; o principal meio utilizado é a observação; são importantes também conceitos relacionados à liderança e gestão de pessoas.
Com quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Funcionários e pais.
<b>VITÓRIA</b> EI	Em conjunto com os grupos, buscando soluções juntos.
<b>CARLA</b> EF	Com todas as pessoas da escola.
Para quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Crianças, funcionários, comunidade.
<b>VITÓRIA</b> EI	Toda a comunidade escolar interna e usuária.
<b>CARLA</b> EF	Todos, para haver uma convivência respeitosa e o trabalho ser realizado com o máximo de qualidade possível.

Fonte: autoria própria.

O objetivo de se solicitar a indicação das atividades por dimensão de atuação não caracterizou interesse em identificar se as participantes realizaram divisão correta entre atividades desenvolvidas e áreas correspondentes, mas sim que elas parassem, por um período de tempo, e elencassem todas as ações que realizavam dentro das unidades escolares. Essa foi uma atividade que indicaram como difícil de realizar, uma vez que exigia a retomada da própria atuação, atividade que não costumavam realizar.

Enfim, os pontos que merecem destaque nesse quadro estão relacionados às demandas por resolução e mediação de conflitos que emergem no cotidiano e que fazem com que as participantes por vezes recorram a experiências vivenciadas, anteriormente, ou mesmo observadas e que as auxiliam no momento das tomadas

de decisão. Trata-se de uma dimensão que beneficia todos os membros que caracterizam a comunidade escolar, seja ela interna ou externa.

Novamente a dificuldade de visualização de conhecimentos construídos por ocasião dos cursos de formação inicial é mencionada, como se as participantes não conseguissem enxergar a relação entre os problemas enfrentados no dia a dia da escola com a formação que receberam para atuar naquele contexto. A seguir vem a valorização dos conhecimentos adquiridos na vida e na prática cotidiana do exercício da função.

Uma característica concebida como um dos conhecimentos necessários para o exercício da função nessa dimensão é a liderança de acordo com a percepção das participantes. Seria a liderança algo ensinado e que pode ser aprendido em cursos pontuais, por exemplo? Como seria desenvolvida essa característica? Todas as pessoas que ocupam a função gestora devem ser líderes? E quando não o são? Mesmo assim ainda é possível serem diretores?

A segunda dimensão abordada pelas participantes diz respeito à esfera administrativa no exercício da função. O Quadro 38 sistematiza as informações trazidas por elas para a referida dimensão.

Quadro 38 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão administrativa no exercício da função gestora.

Participantes	Discursos sobre a dimensão administrativa
Ações que caracterizam a gestão administrativa	
<b>VIVIANE</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender à comunidade: matrículas, cadastros para lista de espera, problemas com alunos, informações, outras situações;</li> <li>• Redigir relatórios: merenda escolar, quadro escolar, encaminhamento de alunos e outros solicitados; realizar levantamentos diários, controle e pedidos de materiais de limpeza, alimentação e outros;</li> <li>• Cuidar de toda estrutura e manutenção dos espaços da escola e dos equipamentos providenciando compras ou consertos quando necessário; registrar todas as ocorrências relevantes no ambiente escolar e tomar as devidas providências;</li> <li>• Cuidar das atribuições do Conselho de Escola e da APM (Associação de Pais e Mestres), realizando reuniões, compras com verba do PDDE e prestação das Contas;</li> <li>• Gerir a verba de Suprimento de Fundos, prestando conta ao término da mesma; fazer folha ponto mensalmente dos funcionários para pagamento;</li> <li>• Fazer ficha CEM dos professores (abonadas durante o ano, atrasos, licenças) e ficha de pontuação para atribuição (ficha de atribuição na unidade/ ficha de remoção/ ficha de aditamento);</li> <li>• Redigir documentos, ofícios e respostas de e-mail de diversos órgãos, Departamento Pedagógico, da Supervisão, Administração e de outros setores;</li> <li>• Realizar contatos por telefones sobre os mais diversos assuntos; supervisionar faltas e atrasos dos professores para que as crianças sejam atendidas sem prejuízos;</li> <li>• Manter documentos dos funcionários e alunos organizados e seguros; participar das reuniões e eventos extraescolares que competem à direção.</li> </ul>

Quadro 38 – Continuação...

<p style="text-align: center;"><b>VITÓRIA</b> EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitação de todas as tabelas de horários e divisão de tarefas feita na gestão organizacional;</li> <li>• Relatório de estoque mensal – produtos de limpeza e material escolar, verificar o que ainda tem no almoxarifado da escola e o que precisa ser solicitado e prever o uso futuro para não solicitar nem a mais e nem a menos; muitas idas ao almoxarifado para buscar produtos que faltam e que já foram solicitados, mas demoram a chegar à escola; preenchimento de requisições de tais materiais;</li> <li>• Relatório de estoque dos produtos da merenda (qualquer falha ou atraso neste, prejudica a entrega dos alimentos essenciais para o preparo da merenda); relatório das refeições servidas diariamente, cardápio e quantidade; relatório de tempo e temperatura das refeições prontas;</li> <li>• Preenchimento de fichas de matrículas e de fichas de demanda; ficha de frequência do aluno; atestado de vaga e de transferência;</li> <li>• Formação das salas de aulas, separação dos alunos de maneira que as salas fiquem equilibradas com meninos e meninas, ou com alunos menos ou mais problemáticos, evitar colocar mais de uma inclusão numa mesma sala, tentar diminuir a quantidade de aluno quando houver inclusão;</li> <li>• Distribuir tais salas nos espaços mais adequados: tamanho, distância do banheiro, etc.</li> <li>• Digitação de toda a listagem dos alunos e distribuição em suas respectivas salas; manter o Sieduc@r sempre atualizado, crianças que saem ou entram na escola;</li> <li>• Manter cadastros e situações dos professores e funcionários sempre atualizados;</li> <li>• Manter o livro ponto sempre preenchido se atentando aos feriados, finais de semana, licença saúde, faltas, férias, para que todos os funcionários e professores possam assinar corretamente todos os dias; - Organização de um controle de faltas que já são programadas pelos funcionários e professores para providenciar substitutos (missão quase impossível);</li> <li>• Controle de frequência dos alunos; confecção de ofícios para qualquer tipo de solicitações que demanda a organização escolar;</li> <li>• Envio de muitas informações solicitadas, frequentemente, pela Secretaria de Educação, Administração, Sieduc@r e outros setores, solicitações como: quantidade de alunos, funcionários, professores; número de salas de aulas; quantos alunos recebem bolsa família, raça/cor dos alunos, relatório de algumas atividades desenvolvidas, projetos e muitas outras (todas as solicitações são “para ontem”);</li> <li>• Solicitação de pequenos reparos como: troca de torneira, desentupimento de banheiro, poda de árvores e gramas, troca de lâmpadas, limpeza de calhas, consertos de fechaduras, ventiladores, tomadas, trocas de vidros de portas e janelas, consertos de brinquedos do parque, troca de areia, solicitação de tinta para impressora e muitos outros que aparecem diariamente;</li> <li>• Registros de todas as ocorrências e todos os pedidos não atendidos;</li> <li>• Fazer Boletins de Ocorrência e/ou depor em delegacias quanto ao desaparecimento de algum patrimônio da escola, ou entrada de algum indivíduo na escola, durante a noite ou finais de semana, com arrombamentos de portas ou portões; registro no livro de visitas, quando estas acontecerem.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CARLA</b> EF</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferir e assinar todos os documentos relacionados aos alunos, como histórico escolar, declarações; acompanhar os serviços da secretaria;</li> <li>• Conferir e assinar todos os relatórios mensais da escola: quadro escolar, quadro de professores e funcionários, quadro de ligações telefônicas efetuadas, quadro de refeições servidas;</li> <li>• Preencher o relatório de estoque da merenda;</li> <li>• Acompanhar o recebimento de materiais diversos, de limpeza e merenda e assinar as guias de recebimento destes materiais;</li> <li>• Acompanhar e apontar as faltas de atrasos dos funcionários e preencher a folha ponto; assinar e conferir o livro ponto;</li> <li>• Conferir as fichas CEM dos professores; atender telefone;</li> <li>• Fazer ofícios com diferentes fins;</li> <li>• Solicitar botijão de gás; entregar documentos na Secretaria da Educação; elaborar relatórios solicitados; fazer a contagem de pontos dos professores;</li> <li>• Realizar o processo de escolha de classes/aulas; retirar documentos da escola na Secretaria da Educação e Diretoria de Ensino, como históricos escolares, ofícios, holerites, vales de cesta básica etc.</li> </ul>

Quadro 38 – *Continuação...*

Com quem aprendeu	
<b>VIVIANE</b> EI	Aprendi a maioria na própria prática e alguns assuntos relacionados à APM e Conselho de Escola busquei orientações na Secretaria Municipal de Educação. Infelizmente, neste aspecto administrativo muito pouco contribuiu a graduação. Ampliei alguns conhecimentos no curso Escola de Gestores que fiz recentemente.
<b>VITÓRIA</b> EI	Além de muita coisa ser aprendida também na prática, recebemos orientações de preenchimento dos relatórios da merenda, orientações de como utilizar o Sistema (via internet) com todas as movimentações de alunos. Nesta área da gestão as dúvidas que vão surgindo podem ser sanadas pelos superiores responsáveis.
<b>CARLA</b> EF	Observando o desempenho da diretora anterior, consultando outras pessoas, como secretária da escola, outras diretoras e equipe da Secretaria da Educação, participando de reuniões e cursos de capacitação.
Conhecimentos necessários	
<b>VIVIANE</b> EI	Conhecimentos sobre sistemas de cadastro (PRODESP/ SIEDUC@R); Censo Escolar; Programas de governo: PDDE/PDE/FUNDEB; construção e aplicação de projetos.
<b>VITÓRIA</b> EI	Computação; conhecimentos básicos de administração.
<b>CARLA</b> EF	Necessidade de conhecimento de leis e regras, familiarizar-me com os diferentes formulários e programas de computador.
Com quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Direção escolar: diretora e auxiliar de direção; procurando sempre que possível contar com a participação da equipe, no que se refere à coleta de dados, opinião sobre alguns assuntos como verba da APM e Suprimentos, situação de algumas crianças.
<b>VITÓRIA</b> EI	Com a auxiliar de direção.
<b>CARLA</b> EF	Secretária da escola, funcionários e assessora de direção.
Para quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Professores, funcionários, pais e alunos de modo indireto.
<b>VITÓRIA</b> EI	As informações da gestão administrativa beneficiam não só a escola, como também é necessária para o melhor funcionamento de toda a rede escolar municipal.
<b>CARLA</b> EF	Alunos, professores e funcionários.

Fonte: autoria própria.

A dimensão administrativa é uma das esferas de atuação que mais consomem o tempo das participantes entrevistadas neste trabalho de acordo com a percepção delas. Às vezes chega a ser compreendida como uma das atribuições que não lhes permite dedicar tempo à dimensão pedagógica.

Entretanto, seria superficial afirmar que essa seria a dimensão vilã do trabalho do gestor. Sabe-se que o fato de os diretores de escola da Educação Infantil não terem com quem dividir tal atribuição dificulta ainda mais o trabalho a ser realizado em sua totalidade, uma vez que a esses diretores cabe o cuidado e trabalho direto

com toda a vida funcional da escola, incluindo a vida acadêmica dos alunos, ou seja, os diretores têm que: redigir ofícios; emitir documentação da vida acadêmica dos alunos e mantê-la sempre atualizada; elaborar relatórios referentes à merenda escolar, produtos de higiene e limpeza, bem como o controle de estoque e validade deles; cuidar da vida funcional dos professores, serventes de merendeira, agentes de limpeza, entre outros, tarefa essa que implica diretamente a questão de pagamento; preencher ficha de controle de frequência de professores específicas para fins de contagem de pontos para o processo de atribuição de aula; entre tantas outras já mencionadas pelas participantes no Quadro 38.

O diferencial do trabalho dedicado a essa dimensão é que, conforme mencionado pela participante Vitória, a maioria das solicitações “são para ontem”, ou seja, fora as demandas previstas mensalmente como os relatórios de estoque e refeições vinculados à merenda escolar e o de produtos de higiene e limpeza, várias são as demandas de última hora, que certamente, “obrigam” a mudança de rumo de um trabalho iniciado dentro da rotina escolar.

Nos resultados apresentados por Lortie (2009), em seu trabalho realizado com diretores das escolas do subúrbio de Chicago, essa também caracteriza uma dimensão com alto grau de amplitude e exigências de acordo com a percepção dos seus sujeitos. O autor coloca que a retórica usada quando os diretores falaram sobre as funções administrativas não as glorificou.

Parece que apesar de contextos tão distintos e longínquos, as tarefas não se modificam muito. Tal perspectiva pode ser corroborada por meio da fala dos diretores de Chicago quando afirmam que tiveram que aprender a:

“Como cuidar da administrivia, preenchimento de relatórios, abrir portas, troca de toalhas de papel. Eu tive que dizer às pessoas pequenas coisas para fazer. Eu não esperava isso. (82C, Feminino, 52)”; “Eu tive que aprender detalhes, como certificar que o papel está fluindo, que os cantos do edifício são limpos, se o número de crianças no ônibus está correto (32C, Masculino, 46)” (LORTIE, 2009, p. 40, tradução nossa).

Quanto à aprendizagem das participantes na dimensão administrativa é possível supor que, apesar de uma esfera densa, o fazer é basicamente o mesmo na maioria das vezes, ou seja, depois de realizado o preenchimento de um relatório de estoque, por exemplo, nos meses seguintes a tarefa é a mesma, o mecanismo é mantido, apenas os dados são alterados.

Supõe-se, ainda, que grande parte das aprendizagens dessa dimensão decorre das demandas impostas pelo cotidiano, seja da escola propriamente dita, seja de instâncias superiores, uma vez que, conforme as necessidades apontadas, as tentativas são realizadas e as aprendizagens consolidadas.

O discurso da diretora Carla demonstra claramente seu processo de aprendizagem nessa dimensão e pode ser aplicado às demais dimensões mencionadas neste trabalho, não só por ela, mas também pelas demais participantes: a observação da atuação da diretora anterior (aprendizagem pautada em modelos); a troca entre os pares, não necessariamente entre diretores, mas também entre os próprios funcionários da unidade escolar que tenham maior conhecimento e/ou experiência sobre o assunto; troca com outros diretores que no caso não fica explícito se são do mesmo estágio da carreira ou mais experientes; a busca de orientação junto à equipe da Secretaria de Educação, instância superior imediata, normalmente a grande e maior responsável pelas solicitações referentes à dimensão administrativa, bem como junto aos profissionais pontuais relacionados diretamente às solicitações.

A terceira dimensão abordada refere-se à esfera de atuação pedagógica, a tão almejada de ser realizada e a que, ao mesmo tempo, é a mais protelada devido às demais atividades que consomem o tempo de trabalho das participantes. A seguir estão as considerações das participantes sobre as atividades que realizam dentro da referida dimensão da gestão.

Quadro 39 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão pedagógica no exercício da função gestora.

Participantes	Discursos sobre a dimensão pedagógica
Ações que caracterizam a gestão pedagógica	
<b>VIVIANE</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar junto aos profissionais planejamentos pedagógicos, acompanhando as propostas semanais, orientando e avaliando o trabalho de cada um;</li> <li>• Buscar profissionais que contribuam com a formação dos funcionários e da comunidade;</li> <li>• Acompanhar as crianças em situação de vulnerabilidade, pois isto afeta a aprendizagem, encaminhando cada caso e buscando parcerias com outros órgãos (Assistência Social, Conselho Tutelar, UBS, USF, Secretaria de Infância e Juventude, CREAS, CRAS e outros);</li> <li>• Coordenar a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Unidade escolar para cada ano;</li> <li>• Preparar eventos que constam no calendário escolar como a festa da família, feira de ciências; festa das crianças;</li> <li>• Preparar os HTPCs semanais e desenvolver com os professores;</li> <li>• Supervisionar e orientar sobre o preenchimento das cadernetas; atividades desenvolvidas, faltas e registros de ocorrências.</li> </ul>

Quadro 39 – Continuação...

<b>VITÓRIA</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualização constante do Projeto Político Pedagógico;</li> <li>• Planejamento, acompanhamento e avaliação dos conteúdos a serem trabalhados (contemplando as diversas áreas do conhecimento da Educação Infantil);</li> <li>• Leituras dos diários e semanários dos professores;</li> <li>• Condução das reuniões de HTPC, bem como seu planejamento/ programações e pautas; condução de reuniões de pais e ou responsáveis; condução de reuniões do Conselho de Escola;</li> <li>• Sugestão de textos, projetos, temas, atividades em datas comemorativas ou festas;</li> <li>• Avaliação dos métodos de ensino utilizados pelos professores e de todo o processo educativo (adequação à faixa etária, as dificuldades dos alunos, às orientações do Departamento Pedagógico, etc.);</li> <li>• Orientação de todos os funcionários da escola que se relacionam diretamente com as crianças, tendo em vista que todos dentro do ambiente escolar educam;</li> <li>• Planejamento e organização do ambiente escolar para que seja alfabetizador e enriquecedor;</li> <li>• Auxiliar o professor na avaliação de alunos com dificuldades, fazer os encaminhamentos quando necessário;</li> <li>• Passar todos os recados, avisos, oferecimento de cursos, reuniões que chegam, diariamente, de vários setores, principalmente da SME. Pedir que todos assinem dando ciência para não ter problemas futuros</li> </ul>
<b>CARLA</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montar equipe pedagógica (coordenadores) e auxiliar na organização do trabalho, definindo necessidades e prioridades e montando plano de ação;</li> <li>• Planejar e organizar dias de planejamento;</li> <li>• Planejar HTPCs e conduzi-los (caso a coordenação não esteja segura para isso e trabalhar no sentido de fortalecê-la);</li> <li>• Acompanhar processo de planejamento de aulas e o desempenho das crianças;</li> <li>• Planejar reuniões de conselho de classe; planejar momentos de leitura e reorientação do PPP;</li> <li>• Providenciar atas para registro do desempenho dos alunos; orientar professores na condução de suas atividades e em relação a situações ocorridas com alunos e/ou familiares;</li> <li>• Orientar professores sobre a rotina da escola e sobre normas e procedimentos a serem adotados de acordo com legislação e orientações da Secretaria da Educação;</li> <li>• Procurar garantir momentos que colaborem com a formação continuada dos professores.</li> </ul>
Com quem aprendeu	
<b>VIVIANE</b> EI	Aprendi na graduação, em cursos posteriores que realizei e alguns com a própria prática.
<b>VITÓRIA</b> EI	Na graduação, especialização, cursos, capacitações, congressos, seminários, formação continuada no trabalho, leituras individuais, e também com a prática, tanto enquanto professora, como diretora.
<b>CARLA</b> EF	Observando o desempenho da diretora anterior, consultando outras pessoas, como secretária da escola, outras diretoras e equipe da Secretaria da Educação, participando de reuniões e cursos de especialização e com experiências anteriores.
Conhecimentos necessários	
<b>VIVIANE</b> EI	Desenvolvimento infantil; Metodologias de aprendizagem, Referenciais Curriculares Nacionais; Planejamento Escolar e outros.
<b>VITÓRIA</b> EI	Teorias da aprendizagem, do desenvolvimento infantil, métodos de ensino, didática, psicologia da educação, conceitos básicos da educação especial, enfim todo o conhecimento que traz a Pedagogia. Estar em constante pesquisa, estudo e atualização.
<b>CARLA</b> EF	Estar ciente dos objetivos e metas traçados para a unidade escolar; conhecer processos de ensino, aprendizagem, metodologia de ensino e avaliação (e sua fundamentação) e identificar os que trarão mais qualidade para a aprendizagem das crianças.

Quadro 39 – *Continuação...*

Com quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Direção escolar e professores.
<b>VITÓRIA</b> EI	Com funcionários, auxiliar, equipe pedagógica da Secretaria de Educação e, principalmente, com os professores.
<b>CARLA</b> EF	Professores, coordenadores pedagógicos, alunos e assessora de direção.
Para quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Professores e crianças.
<b>VITÓRIA</b> EI	Professores, alunos e seus familiares.
<b>CARLA</b> EF	Alunos e professores.

Fonte: autoria própria.

É interessante notar que diferentemente de como ocorreu a aprendizagem para o exercício da função no que diz respeito à dimensão administrativa, aprendizagem essa que ficou fortemente vinculada à prática, às demandas do cotidiano, a dimensão pedagógica ficou mais intimamente relacionada com os conhecimentos oriundos da formação inicial, embora pouco mencionada como forte aliada no exercício da função pelas participantes. Várias vezes indicaram não haver recebido formação no momento da Graduação que as auxiliasse na resolução dos problemas apresentados no dia a dia da escola. Essa percepção pode se ligar ao fato de a formação recebida ter estado mais voltada para questões do âmbito da docência, e não da administração, uma vez que essa última é tratada em duas ou três disciplinas dentro da trajetória de formação, por conta dos estágios em gestão escolar e disciplinas vinculadas.

Dentre as atividades realizadas pelas diretoras de Educação Infantil e pela diretora de Ensino Fundamental parece haver uma tênue distinção no que se refere ao “trato” da questão pedagógica, uma vez que parecem ser mais diretas e específicas as considerações realizadas pela diretora Carla quando descreve suas ações nessa dimensão, enquanto que para as demais diretoras, o leque de atuação parece aumentado e, até certo ponto, disperso como se trouxessem para si questões que talvez não pudessem resolver ou sobre as quais não possuíam governabilidade, como, por exemplo, a avaliação de alunos com dificuldades e possíveis encaminhamentos. Talvez ampliassem demais as áreas de atuação, ao

indicar a participação na preparação de eventos que constavam do calendário escolar, entre outras ações.

Podem-se observar duas frentes de atuação semelhantes entre as três participantes, talvez caracterizadas pelo planejamento dos HTPCs (dadas as especificidades já apontadas em quadro específico) e a condução e elaboração do PPP das escolas. Estaria essa questão relacionada com o papel da escola da Educação Infantil e o papel da escola de Ensino Fundamental? Seria possível supor que as escolas do Fundamental talvez possuíam maior clareza quanto ao seu papel, suas atribuições e, talvez, por isso a direção tivesse mais facilidade em identificar sua atuação na dimensão da gestão, enquanto que a Educação Infantil, apesar de vários discursos, ainda não possuía “clareza” quanto ao seu papel?

No que tange às pessoas envolvidas para a realização da dimensão pedagógica nas escolas, mais uma vez fica claro o apoio existente na escola de Ensino Fundamental dos coordenadores pedagógicos e assessores de direção, diferentemente do contexto da Educação Infantil.

Um dos aspectos marcantes dentro do exercício da prática cotidiana da gestão, independente do nível de ensino em que atuam as profissionais, está na formação de equipes, da disponibilização de recursos humanos com os quais se pode contar, como já se mencionou várias vezes neste trabalho. Se já é complicado para o diretor do Ensino Fundamental realizar a gama de afazeres e demandas emergentes do cotidiano, imagina-se para os diretores da Educação Infantil. Essa é uma questão que merece reflexão por parte dos superiores dessas pessoas, de modo que compreendam que a qualidade do serviço prestado pelas unidades escolares está diretamente vinculada às condições que possuem para realizar suas funções e que cabe ao diretor garantir esse meio favorável a toda equipe da unidade escolar e, ao mesmo tempo, tentar criar condições para que seu trabalho efetivamente seja realizado.

As aprendizagens construídas dentro da dimensão pedagógica talvez estejam fortemente vinculadas à experiência docente das participantes que antecedeu o exercício da prática da gestão escolar, ou seja, antes de se tornarem diretoras, as participantes atuavam como professoras na rede de ensino, fato que, de acordo com a ótica da pesquisadora, não poderia passar despercebido. A atuação de outros diretores e a recorrência a outras fontes de consulta também caracterizam a aprendizagem profissional na referida dimensão da gestão escolar.

A organização e estrutura da escola também caracterizam uma esfera de atuação dos diretores de escola, em que se destacam de certo modo as ações voltadas para a promoção de condições para que as coisas aconteçam. O Quadro 40 apresenta a contribuição das participantes sobre essa dimensão.

Quadro 40 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão organizacional no exercício da função gestora.

Participantes	Discursos sobre a dimensão organizacional
Ações que caracterizam a gestão organizacional	
<b>VIVIANE</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender diariamente aos professores, supervisionar e orientar o trabalho dos mesmos;</li> <li>• Orientar e supervisionar o trabalho dos funcionários da escola (merendeiras e faxineiras);</li> <li>• Cuidar para que os horários da escola sejam respeitados;</li> <li>• Articular e resolver conflitos; supervisionar a entrada e saída de pais do ambiente escolar;</li> <li>• Zelar para que a escola seja aberta e fechada nos horários estabelecidos;</li> <li>• Providenciar professores ou outros funcionários para substituição em caso de faltas.</li> </ul>
<b>VITÓRIA</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomadas de decisões para resolver problemas;</li> <li>• Organização do meu horário juntamente com o horário da auxiliar de direção;</li> <li>• Divisão de tarefas correspondentes ao cargo de cada funcionário;</li> <li>• Organização de tabelas de horários (de preferência por faixa etária) de idas ao parque, ao refeitório, à Educação Física;</li> <li>• Organização do uso de espaços comuns entre Recreação e crianças menores.</li> </ul>
<b>CARLA</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar todos os espaços da escola;</li> <li>• Verificar se está tudo ok na cozinha; verificar banheiros todos os dias pela manhã;</li> <li>• Montar e organizar horários com os funcionários e verificar se os mesmos estão sendo cumpridos;</li> <li>• Organizar rotina de trabalho diário;</li> <li>• Organizar horários de aulas (Educação Física, música, biblioteca, informática, tertúlias e grupos interativos) e outras atividades/eventos;</li> <li>• Organizar horários de intervalos dos alunos e atividades do Mais Educação;</li> <li>• Organizar as turmas de alunos no início de cada ano;</li> <li>• Atendimento ao público em geral, especialmente familiares;</li> <li>• Atendimento aos professores em diferentes situações;</li> <li>• Atendimento aos alunos / mediação de conflitos;</li> <li>• Resolver e intermediar todos os imprevistos; verificar necessidade e solicitar serviços.</li> </ul>
Com quem aprendeu	
<b>VIVIANE</b> EI	Aprendi a princípio com os próprios funcionários da escola e analisando a estrutura de funcionamento da mesma, assim como o estudo das necessidades.
<b>VITÓRIA</b> EI	Aprendi e estou aprendendo ainda na prática, nunca fiz curso, nem tive orientações sobre esta área.
<b>CARLA</b> EF	Observando o desempenho da diretora anterior (já que eu atuava como assessora de direção) em cada âmbito, observando as necessidades da escola e fui ampliando, buscando agir nas atividades em que percebia que a diretora tinha mais dificuldade em atuar devido à grande quantidade de atividades do diretor. Também sempre que é necessário outras pessoas são consultadas, como secretária da escola, outras diretoras e equipe da Secretaria da Educação.

Quadro 40 – *Continuação...*

Conhecimentos necessários	
<b>VIVIANE</b> EI	Conhecimentos a respeito de organização, liderança, estruturas.
<b>VITÓRIA</b> EI	Ter muito “jogo de cintura”, não tenho uma melhor definição que não seja esta gíria; saber como otimizar o tempo e o espaço; raciocínio rápido, ter foco para não se deixar levar por tantos pedidos e reclamações.
<b>CARLA</b> EF	Conhecer, ao mesmo tempo em que se organiza, a rotina da escola, ter domínio da estrutura e funcionamento da escola e da rede municipal especialmente; estar atualizada quanto à legislações, circulares etc., saber como proceder na mediação de conflitos (a quem recorrer e como) dentre outras.
Com quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Direção escolar e equipe escolar dentro do possível.
<b>VITÓRIA</b> EI	Com a auxiliar de direção e com os próprios funcionários e professores.
<b>CARLA</b> EF	Todos os funcionários, coordenadoras pedagógicas e assessora de direção envolvidos nas diferentes situações. É um eixo difícil de especificar porque depende de acontecimentos diários, imprevisíveis. É importante desenvolver uma habilidade de constantemente estar pronto para interagir numa situação nova e desenvolver rapidez de raciocínio para resolver as situações da melhor maneira possível.
Para quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	A escola como um todo.
<b>VITÓRIA</b> EI	Toda a escola, funcionários, professores, alunos.
<b>CARLA</b> EF	Em primeiro lugar sempre para que os alunos se beneficiem o máximo possível, para que a escola tenha uma rotina tranquila e propícia para aprendizagem.

Fonte: autoria própria.

Uma das atividades que pode resumir a atuação das diretoras nessa dimensão da gestão talvez esteja pontuada no discurso da diretora Carla, quando ela coloca que uma de suas tarefas está vinculada ao fato de: “Resolver e intermediar todos os imprevistos; verificar necessidade e solicitar serviços”.

Como foi possível identificar, esse é um eixo da gestão que perpassa todos os demais, uma vez que é permeado pela resolução de conflitos (gestão de pessoas); elaboração de quadro de horários (dimensão administrativa), entre outros.

Sobre as atividades vinculadas ao exercício da função gestora na dimensão financeira, o Quadro 41 possibilita a visualização de tais ações de modo mais específico. Todavia, a questão orçamentária dentro do contexto investigado já foi discutida em outros dois tópicos do trabalho, um deles quando foi abordada a aprendizagem dessa dimensão por ocasião da realização das entrevistas e outro ao emergir na redação dos diários. Diante do exposto, esse quadro se apresenta como um compilado das atividades realizadas. As informações pertinentes e suas

discussões já foram desenvolvidas nos momentos em que foram abordadas anteriormente.

Quadro 41 – Aspectos gerais sobre a atuação na dimensão financeira no exercício da função gestora.

Participantes	Discursos sobre a dimensão financeira
<b>Ações que caracterizam a gestão financeira</b>	
<b>VIVIANE</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração da verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola): construção de plano de aplicação da verba/ aquisição de três orçamentos/ compra do material ou realização do serviço/ prestação de contas;</li> <li>• Administração da verba de Suprimentos de Fundo: aquisição de três orçamentos/ compra do material ou realização do serviço/ prestação de contas; promoção de bazares para a escola: prestação de contas.</li> </ul>
<b>VITÓRIA</b> EI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter a APM (Associação de Pais e Mestres) sempre ativa, eleições, atas – registro e aprovação no cartório (isso demanda muitas idas e vindas no cartório), editais de convocação, reuniões periódicas.</li> <li>• Administração adequada da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Governo Federal; idas ao Banco para retirada de extratos e talões de cheques (acompanhar o que é rendimento e o que é dinheiro recebido no período; cada item a ser comprado necessita de três orçamentos de estabelecimentos diferentes que tenham nota fiscal eletrônica; prestação de conta – preenchimento de nove tabelas, entre elas termo de doação dos materiais patrimoniados, ata de prestação de contas, parecer do Conselho de Escola;</li> <li>• Utilizar o site do FNDE para definição das porcentagens das rubricas custeio e capital para o ano seguinte (registrar em ata).</li> <li>• Administração da verba do Suprimento de Fundo, que só pode ser usada em situações emergenciais;</li> <li>• Abertura de conta específica no Banco;</li> <li>• Prestação de contas com justificativas de tudo o que foi feito e comprado. Cada item comprado precisa de uma requisição negativa do almoxarifado, pois não podem ser comprados itens que tenham no mesmo.</li> </ul>
<b>CARLA</b> EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convocar assembleia de eleição da APM; compor APM;</li> <li>• Providenciar ata de composição da APM e registrar em cartório;</li> <li>• Convocar reuniões mensais da APM para deliberar sobre necessidades e ações para a escola; conduzir as reuniões da APM;</li> <li>• Verificar periodicidade de cada tipo de reunião e executá-las;</li> <li>• Verificação de assuntos que devem constar das reuniões, como deliberação de percentual de recursos para cada tipo de verba recebida pela escola;</li> <li>• Redigir ou acompanhar redação das atas das reuniões da APM;</li> <li>• Acompanhar recebimento de recursos e coordenar, junto à diretoria executiva, as ações propostas pelo grupo;</li> <li>• Realizar a pesquisa de preços exigida pelo convênio que possibilita o recebimento da verba; executar ações e ou adquirir materiais;</li> <li>• Realizar a prestação de contas para APM, Conselho de escola e MEC (via prefeitura) por meio de preenchimento de planilhas e comprovantes de gastos (Nota fiscal, orçamentos, cópia de cheque);</li> <li>• Acompanhar processo de eleição do Conselho de Escola; convocar reuniões mensais do Conselho de Escola para deliberar sobre necessidades e ações para a escola;</li> <li>• Auxiliar elaboração da pauta e na condução das reuniões do Conselho; redigir ou acompanhar redação das atas das reuniões do Conselho; coordenar o processo de realização das festividades da escola;</li> <li>• Controlar os recursos arrecadados com a festa junina e prestar contas ao Conselho e APM das despesas; organizar documentos da APM e Conselho de Escola.</li> </ul>

Quadro 41 – *Continuação...*

Com quem aprendeu	
<b>VIVIANE</b> EI	Lendo documentos, consultando a SME e outros colegas de trabalho.
<b>VITÓRIA</b> EI	Fui aprendendo na prática, com outros colegas diretores mais experientes e com o Departamento Administrativo e Financeiro da SME.
<b>CARLA</b> EF	Observando o desempenho da diretora anterior, tendo conhecimento da legislação que rege estes dois colegiados e todas as orientações referentes ao uso de recursos recebidos, participando de cursos e reuniões de capacitação ou de orientações, observando documentos anteriores, consulta à equipe da Secretaria da Educação.
Conhecimentos necessários	
<b>VIVIANE</b> EI	Projetos e Programas do Governo (MEC) ou do município; preenchimento de planilhas, aplicação de verbas e prestação de contas, realização de cadastros no MEC.
<b>VITÓRIA</b> EI	Noções de contabilidade, planejamento financeiro e administrativo, computação para preenchimento de tabelas específicas e complicadas, leis, estatutos e decretos da APM e Conselho de Escola, como redigir atas.
<b>CARLA</b> EF	Conhecimento da legislação que rege estes dois colegiados e de todos os procedimentos necessários para que o trabalho seja realizado.
Com quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Direção escolar, pais e funcionários no que tange à verba da APM, sugestões para aplicação do dinheiro. Infelizmente, a maioria dos membros da APM é figurativa, pois, quem acaba fazendo tudo é sempre a direção escolar; assim como no Conselho de Escola.
<b>VITÓRIA</b> EI	Membros da APM e Conselho de Escola, professores, auxiliar de direção e Departamento Administrativo e Financeiro da SME.
<b>CARLA</b> EF	Professores, funcionários, APM, Conselho de Escola e assessora de direção.
Para quem realiza	
<b>VIVIANE</b> EI	Para a escola como um todo.
<b>VITÓRIA</b> EI	Para toda a escola em todas suas esferas.
<b>CARLA</b> EF	Todos da escola, procurando suprir necessidades de todos os segmentos para melhorar a rotina, o espaço físico, as condições de trabalho e a qualidade da aprendizagem das crianças.

Fonte: autoria própria.

### 3.3 Questões finais

A parte final do diário 4 consistia na reflexão sobre alguns pontos, tais como: os conselhos que as participantes deixariam para diretores em início de carreira; as necessidades formativas das colaboradoras desse estudo identificadas durante o exercício da função gestora sob a ótica delas e a possibilidade de orientação dessas profissionais pela Secretaria Municipal de Educação; a contribuição da participação nessa pesquisa para o processo de desenvolvimento profissional das participantes,

bem como a possibilidade da contribuição de um estudo como este para futuros profissionais. Os Quadros 42, 43, 44, 45 e 46 sistematizam tais informações.

Quadro 42 – Percepção das participantes sobre a elaboração de políticas públicas municipais voltadas para os diretores de escola.

Participantes	Opinião dos participantes sobre a elaboração de políticas públicas municipais para os diretores por parte da SME
<b>VIVIANE</b> EI	Observo que a SME tem feito muito pelos professores, formações não faltam, assim como o empenho para atender suas reivindicações. Já para os gestores são poucas as formações específicas e o investimento; algumas demandas urgentes e importantes como a necessidade de um coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil, nunca foi atendida, enquanto o Ensino Fundamental tem um coordenador para cada disciplina ou série.
<b>VITÓRIA</b> EI	Em especial para os gestores acho que falta um pouco de orientação. Como pode ser visto nas minhas respostas anteriores, a maioria dos conhecimentos necessários para a gestão, foi adquirido na prática, portanto, a formação inicial não foi suficiente e a formação continuada é muito importante. É observado também que em determinadas áreas da gestão (organizacional, administrativa, financeira) não houve participação em cursos de formação, ou seja, eu não tinha esses conhecimentos sistematizados antes de ser diretora, e nem o curso de Pedagogia ofereceu. Nesse sentido é que as políticas públicas municipais poderiam ser melhoradas. Outra solução seria a contratação de profissionais específicos para atuar nas unidades escolares, como por exemplo, auxiliar administrativo, coordenador pedagógico.
<b>CARLA</b> EF	Um pouco falhas, são poucas as oportunidades de participarmos de atividades de formação continuada, na verdade, não há uma política, às vezes oferecimento de cursos, com temáticas diferentes entre si, sem preocupação de continuidade ou aprofundamento de nenhum tema, cursos isolados ou com algum objetivo específico da gestão maior (municipal).

Fonte: autoria própria.

Em relação à elaboração de políticas públicas municipais para a categoria investigada, percebe-se que as três participantes indicam a necessidade de uma formação continuada sistemática, que por sua vez “supriria” as lacunas que ficaram durante o período destinado à formação inicial, conforme apontado no discurso da diretora Vitória.

Supõe-se ainda que as demandas do exercício da função específicas do sistema de ensino no qual estão inseridas deveriam constar em um período que poderíamos denominar de “indução à carreira”, ou seja, momento formativo inicial em que diretores tomariam contato com os afazeres específicos do exercício da função gestora da rede de ensino, tais como: elaboração de relatórios de controle de estoque de alimentos e de refeições servidas aos alunos, manuseio do sistema informatizado disponível na rede, o SIEDUC@R, entre outros.

Uma “dica” explicitada pela diretora Carla refere-se à existência de formações isoladas e não aprofundadas e/ou relacionadas, e que, de acordo com os discursos analisados, mereceria um olhar diferenciado dos gestores públicos. Dessa forma, a

partir dos dados referentes à categoria investigada apresenta-se a necessidade de formação continuada vinculada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, quando mostra que “a maioria dos conhecimentos necessários para a gestão foram adquiridos na prática”.

Contribuições sobre aspectos que deveriam ser levados em conta por parte da rede contratante dos profissionais, no momento de elaboração de sua política pública para o processo de desenvolvimento profissional de seus diretores de escola, serão explicitadas com maior enfoque na discussão estabelecida no Quadro 43.

As sugestões das participantes sobre os processos formativos para a categoria profissional dos diretores de escola apresentam-se sistematizadas no quadro a seguir. Um aspecto que merece destaque refere-se à necessidade de formação sistemática, conforme apontado pelas participantes.

Quadro 43 – Sugestões de processos formativos para a categoria investigada de acordo com a ótica dos sujeitos.

Participantes	Sugestões de processos formativos para os gestores da rede municipal de ensino
<b>VIVIANE</b> EI	Política Educacional; Gestão escolar; Direito Educacional; Gestão de Pessoas; Programas e Projetos de Governo (PDDE/ PDE/ PME/Conselho de Escola); Estatuto da Criança e do Adolescente e outros.
<b>VITÓRIA</b> EI	Além de um melhor preparo na graduação e de cursos, formações e orientações em serviço, tenho a sugestão, já citada anteriormente, que é a de promover encontros periódicos entre os diretores para troca de informações e experiências, nestes encontros também poderiam ser discutidos e definidos quais as maiores dificuldades da função e quais os conhecimentos específicos necessários para solucioná-los e, assim, poderíamos solicitar ao município tais cursos e capacitações.
<b>CARLA</b> EF	Sempre sugiro proposta de formação sistemática, com objetivos definidos e que vá acontecendo continuamente, aprofundando e aperfeiçoando temas ligados à gestão escolar e aos objetivos traçados para a educação (em cada sistema).

Fonte: autoria própria.

As sugestões apontadas pelas participantes sobre processos formativos podem ser entendidas nesse contexto como o momento destinado à formação continuada. Envolve desde a própria sistemática de execução até o levantamento de temas de interesse. Sobre a formação continuada de professores, Candau (1996, p. 140) afirma que:

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos.

Essa modalidade de formação, muitas vezes, é concebida como o meio efetivo para que se consigam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Todavia, muitos dos cursos pelos quais passam esses profissionais não produzem mudanças em suas práticas pedagógicas, mas atuam em alguns casos, no âmbito do discurso.

Candau (1996) atenta para o fato de que na perspectiva clássica da formação continuada, a ênfase é colocada na reciclagem dos professores, ou seja, significa refazer o caminho, buscando atualizar a formação já recebida nos cursos de formação inicial, magistério e/ou graduações. Em geral, são oferecidos cursos de 30 a 180 horas, oferecidos pelas próprias secretarias de educação ou, até mesmo, por programas de pós-graduação. O *locus* de formação privilegiado nessa perspectiva é a universidade e/ou outros espaços a ela articulados para tal finalidade, locais onde comumente se produzem conhecimentos e circulam informações e tendências atuais.

Ainda de acordo com Candau (1996), essa modalidade é a mais presente e promovida pelos diferentes sistemas de ensino, sendo algumas de suas iniciativas: oferta de vagas em cursos de graduação para professores que estão atuando nas redes de ensino, convênios que as universidades oferecem em parceria com as secretarias da educação promovendo um meio de atualização profissional; os cursos de aperfeiçoamento caracterizam outra iniciativa e os cursos promovidos diretamente pelas secretarias da educação também cooperam nessa perspectiva.

Para a superação da perspectiva clássica de formação continuada, Candau apresenta outras iniciativas que foram desenvolvidas na construção de uma nova concepção de formação, onde o *locus* a ser considerado e ressaltado passa a ser a própria escola, tendo em vista que é nesse espaço que se dão as diferentes relações de aprendizagem e reestruturação de descobertas. Segundo a autora:

[...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar problemas, de resolvê-los, e – as pesquisas são cada vez mais confluentes – que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1996, p. 144).

A segunda característica desse novo modelo de formação leva em consideração o saber docente, o saber da experiência, que deve ser reconhecido e valorizado interagindo com os conhecimentos academicamente produzidos.

O ciclo de vida dos professores constitui a terceira característica do novo modelo de formação. Nessa perspectiva, as necessidades formativas estão intimamente ligadas às diferentes etapas do exercício profissional, ou seja, as necessidades de um professor, em início de carreira, são diferentes das apresentadas por um professor em final de carreira. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Huberman (2000), quando apresenta as diferentes etapas pelas quais passam os referidos profissionais, apontando para a existência de momentos que compõem a trajetória profissional dos professores: o primeiro é o momento de entrada na carreira, caracterizado pelo “choque do real”, período também denominado de “sobrevivência” e de “descoberta”, esses últimos, vividos concomitantemente. O aspecto da sobrevivência, ainda segundo Huberman, pode ser definido como:

[...] o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já o período da descoberta, é colocado pelo autor, como aquele *que permite aguentar o primeiro*.

O segundo momento, ou fase, é o de estabilização, aspecto que pressupõe uma maior flexibilidade na gestão da turma, um sentimento de ter encontrado um estilo próprio de ensinar, lidando com os insucessos não mais como inerentes a si próprio. O terceiro momento, o da diversificação, apresenta um maior envolvimento para com os trabalhos de equipe e a busca de novos desafios. Para Huberman, as *pessoas* “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 41)”.

O quarto momento, o período do pôr-se em questão, é aquele no qual existe o confronto com as múltiplas facetas da carreira, aspectos positivos, bem como os de fracassos e desencantos.

Ainda, para Huberman (2000, p. 43):

[...] pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – ‘arquetípica (s)’ da vida, durante a (s) qual (quais) face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.

O aspecto relacionado à serenidade e ao distanciamento afetivo é caracterizado pela diminuição da sensibilidade, menor preocupação com a avaliação dos outros, sejam eles o diretor, os colegas ou os alunos. Chegando à situação de se aceitar como é e não como os outros querem que se seja. Em seguida, é possível identificar um período caracterizado por queixas e atitudes negativas para com o ensino, os alunos, os pares, entre outros, emergindo uma espécie de culto ao passado, denominado de conservantismo e lamentações. Até chegar então no recuo e interiorização no final da carreira, ou seja, o desinvestimento por completo da mesma. “É em certa medida, o cenário de Candide que [...] encontramos: as pessoas fogem dos horrores e decepções da vida social para ir cultivar o seu jardim (HUBERMAN, 2000, p. 46)”.

De forma sintética, essas fases assim se apresentam: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade, conservantismo e lamentações e desinvestimento.

As características apontadas acima, tais como as transições, crises, entre outras, perpassam a carreira do ensino envolvendo grande número de participantes, todavia, não sua totalidade, pois, “com efeito, há com certeza outros percursos e subgrupos de professores que seguem outros caminhos (HUBERMAN, 2000, p. 48)”, lembrando ainda que tais características podem se apresentar em outras etapas, mesclarem-se.

De acordo com Mizukami et al. (2002, p. 28):

[...] nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.

É preciso sempre lembrar que os cursos, especializações, entre outros caracterizam apenas alguns episódios na formação continuada de professores e que essa envolve uma esfera maior, a do desenvolvimento profissional do docente.

Diante do exposto, o que tem sido feito sobre a perspectiva de formação continuada de diretores na rede investigada? Como seus profissionais sentem e almejam seu processo de formação e de desenvolvimento profissional?

Um dos aspectos que desperta a atenção nesse quesito está contemplado no discurso da participante Vitória, quando sugere a realização de encontros periódicos entre diretores para troca de informações e experiências, sugestão que pode ser utilizada como uma ferramenta no processo de desenvolvimento profissional, a constituição de grupos colaborativos. A parceria com as Universidades nesse movimento poderia ser solicitada pelo órgão contratante desses profissionais, no caso, a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo.

A participante Carla traz uma contribuição importante quando menciona a necessidade de uma formação sistemática, contínua, que aprofunde e aperfeiçoe temáticas e não apenas que constem no calendário de formação dos profissionais da rede para cumprimento de tarefas.

Tancredi (2009, p. 47), apresenta um aspecto que merece o olhar atento da rede de ensino no momento de promoção de formação de seus profissionais que, de certa forma, foram apresentados acima nos argumentos de Candau (1996) e Huberman (2000), quando afirma que:

Os professores em todas as fases da carreira têm interesses e necessidades específicas que usualmente não são atendidas pelas políticas de formação continuada. Estas não têm adotado a perspectiva da docência como um processo contínuo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento profissional permanente que possibilitem aos professores atender metas educativas próprias, assim como as políticas educacionais. Usualmente, professores em diferentes fases da carreira e com necessidades específicas frequentam os mesmos cursos de curta duração que nem ao menos levam em conta seus conhecimentos e contextos de atuação [...]. Com esta análise não se está propondo a *segregação* dos professores em nichos de formação artificialmente organizados, tendo em vista o tempo de serviço, mas está sendo chamada a atenção para a importância de oferecer oportunidades que atendam a escolas e professores específicos, mesmo em processos formativos voltados para temas mais gerais e que promovam a reunião [...] (TANCREDI, 2009, p. 47).

Essa colocação relacionada à categoria profissional dos docentes pode perfeitamente ser aplicada à categoria profissional dos diretores de escola, que, por vezes, não possuem suas angústias ouvidas, a consolidação de um tempo e um espaço para troca de experiências e formas de atuação e intervenção para diferentes situações, nem sequer param para pensar sobre a forma como efetivam o exercício da função.

Sabe-se que, no contexto investigado, os diretores iniciantes sequer passam por um período de preparação formal para o início da função, iniciam o fazer gestor sem o conhecimento prévio da função, apenas pautados em suas experiências anteriores como docentes que observavam a atuação de seus diretores. Todavia, ao “caírem” na rede como diretores, confrontam-se com um contexto de atuação que demanda o exercício da função como se fossem profissionais experientes. Muitas vezes, informações sobre preenchimentos de documentos básicos, pessoas ou departamentos para os quais devem enviar solicitações ou procurar por auxílio não são repassadas aos iniciantes, que acabam descobrindo tais atribuições e caminhos conforme as necessidades do cotidiano escolar se apresentam. Vale ressaltar que os dilemas e conflitos vivenciados não se perdem no decorrer do exercício da função. As demandas mudam e com elas novas aprendizagens se constroem, implicando a reorganização dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional enquanto docentes em início da função gestora.

[...] por mais que os cursos de formação tenham procurado apresentar aos professores em formação os enfrentamentos que estarão presentes em seu cotidiano profissional, nunca poderão abarcar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula. O imprevisível é uma característica da docência, embora seu sentido esteja longe da improvisação do senso comum, visto a complexidade da tarefa com que os professores se defrontam em cada uma de suas classes e a diversidade de alunos que têm sob sua responsabilidade. A improvisação tem a ver, no caso da docência, com a transformação dos conhecimentos teóricos e práticos para o atendimento de alunos específicos e de situações específicas de sala de aula, com a capacidade de variar, combinar e recombinar estratégias educativas, num movimento contínuo entre a teoria e a prática (TANCREDI, 2009, p. 44).

Essa é uma das intenções deste trabalho: apresentar um pouco da multiplicidade de acontecimentos que permeiam o cotidiano da escola voltado para a gestão escolar de modo direto, a partir da ótica de quem se constituiu como profissional gestor a partir desse cotidiano, explicitando algumas das situações imprevisíveis, uma vez que elas nunca deixam de se apresentar e a, cada nova demanda, uma nova intervenção, uma nova aprendizagem.

Como formar o gestor então? De que modo a rede de ensino contratante pode contribuir para seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional?

Conhecer o contexto de atuação de seus profissionais e seus anseios pode ser o primeiro passo! A promoção de um espaço para desenvolvimento profissional

dos diretores seria um dos possíveis caminhos, por meio da organização de experiências que auxiliassem sua caminhada nesse processo, por exemplo.

Ressalta-se que já existem iniciativas sobre o acompanhamento de profissionais iniciantes por experientes, no caso, docentes, como o Programa de Mentoria<sup>17</sup> da Universidade Federal de São Carlos que certamente pode servir de parâmetro para iniciativas junto aos diretores. O Formador de Formadores<sup>18</sup> também desenvolvido pela mesma Universidade já apresenta essa possibilidade.

O Quadro 44 apresenta os conselhos que as participantes deixariam para diretores em início de carreira.

Quadro 44 – Conselhos que as participantes deixariam para diretores em início de carreira.

Participantes	Conselhos que as participantes deixariam para diretores em início de carreira
<b>VIVIANE</b> EI	Estude, busque, corra atrás, porque, infelizmente, o conhecimento não vem até nós sozinho e nem sempre encontramos o respaldo de que necessitamos. Seja sábia e tenha bom senso, pois, há situações que temos que resolver e, dificilmente, algum livro ou alguém poderá ensinar; ser diretor exige também a construção de saberes próprios.
<b>VITÓRIA</b> EI	Não se desesperar nos primeiros problemas, por mais que não pareça, eles terão alguma solução; não se envolver pessoalmente e/ ou sentimentalmente com os problemas dos alunos; manter a calma e tranquilidade para resolver os problemas, espere para não tomar atitudes precipitadas; não sacrificar a vida familiar e pessoal por causa do trabalho; se coloque no lugar das pessoas, tente entender suas razões; tenha muito “jogo de cintura” e não leve tudo a “ferro e fogo”; não critique diretamente a pessoa e sim descreva detalhadamente o que não gostou e diga como gostaria que fosse feito da próxima vez, sem ofender ninguém; evite conflitos, seja justo, evite “fococas” ; leia muito e estude muito (se o tempo permitir); registre, fotografe, divulgue os trabalhos da escola.
<b>CARLA</b> EF	Que sempre participe de cursos para aprofundamento de seus conhecimentos e retome as principais aprendizagens para seguir adiante; que sempre procure trocar informações com parceiros gestores ou outras pessoas mais experientes que possam auxiliar principalmente se forem situações onde é necessária uma atitude do gestor, para que a melhor decisão naquele momento possa ser tomada; saber ouvir mais, valorizar e respeitar as posições dos membros da sua equipe de modo que aproxime a equipe para tê-la como parceira na gestão, dentre outras coisas.

Fonte: autoria própria.

Quando questionadas sobre quais conselhos deixariam para diretores em início de carreira, um aspecto marcante refere-se à “construção de saberes próprios”, que por sua vez demanda o exercício individual do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória enquanto estudantes. Somados às demandas do exercício da função, nesse cenário, emerge

<sup>17</sup> Para saber sobre o referido Programa, buscar Reali, Tancredi e Mizukami (2008, 2010).

<sup>18</sup> Sobre a referida iniciativa, buscar Rinaldi (2009).

a figura dos pares de trabalho, que podem se encontrar no mesmo ou em diferente estágio da carreira.

Outro aspecto pontuado nos discursos refere-se ao fato de que as situações enfrentadas no cotidiano escolar, por vezes, remetem a sentimentos de impotência, desgaste, entre outros, provocando conflitos que, às vezes, se mesclam com a esfera pessoal e que, de acordo com a percepção das participantes, essa é uma característica mais fortemente marcada no início da carreira e que, com o passar do tempo, da aquisição de repertório para enfrentamento das situações, tende a diminuir. O discurso da diretora Vitória indica que por maiores que pareçam os problemas eles terão alguma solução.

O comprometimento com o próprio processo de formação e de desenvolvimento profissional é apontado pela diretora Carla. Sabe-se que a rede contratante de seus profissionais não pode esquivar-se de seu compromisso para com o processo formativo de seus funcionários, todavia sabe-se que o desenvolvimento profissional exige também a postura de comprometimento por parte do próprio interessado, conforme pontuado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 375):

O desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência.

Ao realizar uma avaliação sobre a participação neste estudo para o seu processo de desenvolvimento profissional, as respostas das participantes indicaram que foi importante o fato de disporem de um tempo para refletir sobre a própria atuação. A diretora Vitória coloca que: “foi excelente, pois pensar e refletir sobre a prática é fundamental para o aperfeiçoamento profissional, jamais teria parado para uma reflexão tão minuciosa, se não fosse esse trabalho”.

O discurso da diretora Carla corrobora a opinião manifestada pela diretora Vitória, quando afirma que:

Para o meu desenvolvimento profissional contribuiu muito por proporcionar momentos de muita reflexão e de consciência de todas as ações envolvidas na atuação do gestor escolar, que são “espalhadas” pelo nosso dia a dia e que, às vezes, nos causa a sensação de não termos feito nada do que “deveríamos”, tamanho o número de situações imprevistas. [...] Foi mais um momento de refletir sobre a prática e de oportunidade de repensar

condutas, visualizar os acertos, o crescimento profissional, o aumento da autonomia como profissional, e a bagagem (“o gás”) que a experiência vão nos dando, onde problemas que em situações anteriores eram vistos como gigantescos e que, com o passar do tempo, situações semelhantes não são vistas como não tão grandes assim e conseguimos lidar melhor com estas situações.

Apesar do pouco tempo destinado ao exercício de registro da redação da própria atuação enquanto diretoras, as participantes indicam que foi um momento em que puderam reportar-se ao rol de afazeres com outro olhar, para além da atuação de “correria” dentro da escola, quando indicam que “pensar e refletir sobre a prática é fundamental para o aperfeiçoamento profissional” e que, pela participação neste estudo, puderam parar um pouco para uma “reflexão tão minuciosa”, conforme apontado pela diretora Vitória. O ato de “tomar consciência das ações” apontado por Carla corrobora a hipótese de que o exercício de registro da própria atuação poderia ter caracterizado uma ferramenta de desenvolvimento profissional.

Quanto à provável contribuição de um estudo que explicitasse o rol de afazeres da prática cotidiana da gestão para futuros profissionais, em especial, aqueles que se encontram em período de formação, foi unânime a opinião das participantes de que a existência e contato com um material que os apresentasse ao universo complexo e multifacetado da gestão escolar auxiliaria o ingresso na carreira. As participantes chegaram a afirmar que, ao explorarem os eixos que compõem a gestão escolar e ao analisar os relatos das práticas, os estudantes poderiam construir “uma visão muito maior do exercício da função, seus desafios, demandas, responsabilidades, reafirmando a necessidade de reflexão na e sobre a prática e formação continuada”, conforme o discurso apresentado pela diretora Carla.

A diretora Viviane afirmou que gostaria de “ter encontrado um escrito que me desse um norte, ao menos das atribuições que eu teria enquanto gestora”. E a diretora Vitória menciona: “quem me dera ter lido algo deste tipo antes de estar diretora, esclareceria muitos pontos obscuros, muitas dúvidas, teria uma maior noção do que iria enfrentar, e quais seriam minhas atribuições diárias. Com certeza ajudaria muito!!!”.

Enfim, não se pretende afirmar que o mero contato com um material escrito impeça os futuros gestores de vivenciar aspectos dificultadores no exercício da função e minimize a existência de conflitos, por exemplo, ou mesmo que possa ser concebido como um espelho da gestão escolar em diferentes contextos, como uma

espécie de receituário para possíveis problemas contendo estratégias de superação. Trata-se da possibilidade de conhecimento de aspectos relacionados à gestão escolar que, por vezes, não se encontram retratados de forma tão explícita nos livros que abordam essa temática.

#### 4 Considerações finais

O presente trabalho culminou por caracterizar novo ponto de partida para a realização de outros estudos que ampliem a compreensão sobre a atuação dos diretores de escola, seus processos formativos e de desenvolvimento profissional a partir da apresentação do contexto direto de atuação, isto é, por meio da explicitação dos afazeres que caracterizam a prática cotidiana da gestão escolar, bem como os momentos e características que marcaram os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de seus sujeitos.

De modo geral, a hipótese de que existiria similaridade do processo de aprendizagem da gestão ao da docência se confirmou, na medida em que as diretoras indicaram características de como aprenderam a ser diretoras, dentre as quais se destacaram: papel da prática/experiência como elemento constituinte da sua base de conhecimento, necessidade da troca de experiência entre os pares, atuação baseada na observação das diretoras anteriores como forma de resolução de diferentes tipos de situações, entre outros aspectos.

Uma característica fortemente marcada no grupo investigado refere-se ao alto grau de atribuição da aprendizagem da profissão à prática, havendo pouca relação com os conhecimentos adquiridos no período de formação inicial, em especial, a graduação em Pedagogia, cursada pelas participantes inclusive com foco na Administração Escolar.

Não se pretende em momento algum indicar que a formação inicial não exerça influência no processo de constituição dos profissionais por ela formados, todavia foi possível identificar que ela não é suficiente para atender às demandas impostas pelo cotidiano de atuação, portanto, ressalta-se a necessidade de que o espaço destinado à formação dos gestores seja permeado de maior significado para o início de inserção na carreira. Por vários momentos, as participantes indicaram que adquiriram os conhecimentos necessários para o exercício da função na prática, que aprenderam a partir das demandas que lhes eram impostas em diferentes situações vivenciadas.

Foi possível identificar ainda que as especificidades de atuação do diretor de escola demandam uma atenção especial, principalmente no período de iniciação na profissão, destacando a necessidade da existência de um programa de indução à carreira pela rede em que os profissionais são admitidos, ou seja, percebeu-se que

os diretores de escola da rede investigada iniciam seu trabalho sem o conhecimento prévio de suas atribuições. Tal constatação ocorre na medida em que pôde ser observada a ausência de um documento ou realização de um programa de formação para os professores que assumem a função gestora na rede, em que lhes fosse explicitada sua atribuição, enfim, o conhecimento do que lhes caberia realizar enquanto gestores.

Diante do exposto, reafirma-se que os professores que assumem, temporariamente, a função de diretores de escola, no contexto investigado, encontram no exercício da prática cotidiana da gestão os elementos que norteiam suas ações, que podem ser entendidos nesse contexto, como as demandas do trabalho. Isto é, a partir das demandas que lhe são colocadas é que o diretor inicia suas ações, necessitando nesse processo do auxílio de profissionais mais experientes que lhes apresentem os caminhos ou mesmo a recorrência a experiências vivenciadas enquanto professores a partir da observação da atuação de seus diretores, pautando-se em modelos já conhecidos, ou seja, é nesse cenário que se inicia o processo de aprendizagem na nova função.

A única dimensão de atuação a que as participantes fizeram menção de terem recebido formação que as auxiliasse na resolução dos problemas, durante o período da formação inicial, estava diretamente relacionada com a parte pedagógica, talvez pelo fato de o foco da formação estar vinculado mais especificamente a questões voltadas à docência do que à gestão.

Outro aspecto que merece destaque se relaciona à necessidade de um olhar diferenciado da rede contratante para as condições de trabalho que são postas aos seus profissionais, uma vez que foi observado que as participantes não conseguiam, muitas vezes, realizar as ações que mais lhes davam prazer e que eram concebidas como importantes dentro da escola, por não possuírem tempo disponível para realizá-las, como a atuação na dimensão pedagógica, por exemplo, que acabava sempre esmagada, em detrimento da atuação nas demais dimensões da gestão, como a esfera administrativa e o gerenciamento de conflitos, por exemplo.

A fala das participantes confirma a necessidade acima mencionada quando afirmam que, apesar de anotarem suas prioridades de atuação em determinado dia de trabalho, ao chegarem à escola, sequer conseguem abrir o caderno para retomar suas anotações, sendo “levadas” de acordo com as demandas de última hora ou

mesmo a partir das necessidades que emergem do contexto de atuação, ou seja, da prática cotidiana da gestão.

Um dos fatores que contribui para a sobrecarga de trabalho por parte das profissionais é a ausência de constituição de equipes de trabalho, uma vez que, especialmente as diretoras de escola da Educação Infantil, não tinham com quem dividir tarefas, desde as mais rotineiras como a abertura dos portões da escola, atendimento de telefone, até a elaboração dos momentos de formação dos professores, o horário do HTPC, por exemplo. Dessa forma, é possível supor que os recursos humanos incidem diretamente sobre o trabalho dos diretores, mesmo não sendo uma questão que pode ser resolvida exclusivamente por eles, por não possuírem governabilidade sobre questões como contratação e exoneração de funcionários, podendo apenas, solicitar a contratação de pessoal mediante a explicitação da necessidade do contexto de atuação.

Entretanto, esse seria um aspecto da atuação dos gestores que poderia ser mais bem compreendido por meio do acompanhamento “in loco” por parte da SME junto às escolas da rede, que por sua vez, teria governabilidade para intervir diretamente nesse quesito.

Diante das várias situações vivenciadas e enfrentadas cotidianamente pelas participantes deste estudo, identificou-se que o seu processo de desenvolvimento profissional também merece um olhar diferenciado. Percebeu-se que não existem ações formais voltadas para as referidas profissionais, que não possuem o acompanhamento necessário durante o exercício da função gestora. É como se o período destinado à formação inicial desses profissionais resolvesse o universo complexo que caracteriza a gestão escolar, não havendo preocupação, por parte da rede contratante, com as necessidades formativas que emergem a partir do exercício da prática cotidiana. As próprias participantes indicaram essa lacuna, quando afirmaram a não existência de ações formais de acompanhamento para os diretores ou, quando existem, acontecem de forma descontextualizada e desconectada.

O grupo investigado sugeriu algumas formas de realização desse processo, como a criação de grupos de discussão entre diretores que se reuniriam de acordo com determinada periodicidade para discutirem sobre aspectos de sua atuação.

Entretanto, vale ressaltar que a “troca em massa” dos profissionais que ocupam a função gestora na rede, no início de cada novo governo, pode caracterizar

um dificultador para a efetivação de um programa continuado de formação no qual se levem em consideração as características dos momentos da carreira em que estão inseridos seus profissionais, uma vez que o grupo sempre está sendo iniciado e a chance de constituição de um grupo majoritariamente de profissionais iniciantes é grande.

O desafio em trabalhar com um grupo que a todo o momento se inicia está no fato de o programa de formação não ser encarado como um momento destinado à resolução de conflitos emergenciais do cotidiano de atuação dos profissionais, adquirindo um contorno quase que tópico para as situações enfrentadas.

A constituição de fóruns de discussão (mediados pela equipe responsável por um programa de indução à carreira ou de desenvolvimento profissional da SME ou de outra instituição parceira), a utilização de casos de ensino<sup>19</sup>, entre outras ações poderiam caracterizar formas de intervenção junto ao grupo constituído, de modo que as próprias situações vivenciadas fossem utilizadas como ferramenta para o processo de desenvolvimento profissional dos participantes, para além da explicitação delas com o único objetivo de resolução imediata do contexto de origem.

A utilização do registro da prática cotidiana da gestão nos diários por conta do período destinado à coleta dos dados, apesar do pouco tempo de realização e profundidade com que deveria ser tratado, indicou a sua potencialidade como ferramenta de desenvolvimento profissional. Esse fato esse foi indicado pelas participantes quando relataram que o ato de dedicar um tempo para o registro da própria atuação colaborou para o estabelecimento de processos reflexivos e da tomada de consciência da necessidade de parar para pensar sobre tudo o que fazem. Ou seja, desenvolver-se profissionalmente exige tempo, nesse caso, disponibilidade de tempo. Não é possível refletir, propor e/ou mesmo atuar com intencionalidade em meio a um contexto somente de atendimento de demandas e emergências.

Outro desdobramento deste estudo está relacionado com a contribuição que ele pode trazer para futuros gestores, hoje estudantes, na medida em que apresenta um pouco da multiplicidade que permeia o futuro contexto de atuação. A fala das diretoras, durante o período destinado à coleta dos dados, indicou que o contato

---

<sup>19</sup> Mais informações sobre Casos de Ensino podem ser encontradas em Nono (2005).

com um material como este, que trouxesse ilustrações inéditas e reais vivenciadas no exercício da prática cotidiana da gestão auxiliaria no momento do ingresso na carreira, uma vez que algumas das situações encontradas não seriam concebidas como novidade, como desafios sempre, pois a cada nova situação enfrentada, um novo desafio consolidado e uma nova aprendizagem constituída.

A ponte entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial, nas inserções realizadas nas unidades escolares proporcionadas pelo período destinado aos estágios supervisionados e o contato com um material como este poderia ser efetivada por meio da realização de simulações, estudos de caso, casos de ensino, resolução de situações-problema, fóruns de discussão, entre outros, dentro do espaço destinado à formação inicial dos estudantes, na tentativa da consolidação de uma rede de significação entre a teoria e a prática.

Vale ressaltar que os resultados obtidos por ocasião deste trabalho não encerram o rol de afazeres da prática cotidiana da gestão ou mesmo a determinação/generalização sobre a forma como os diretores aprendem e se desenvolvem uma vez que possuiu um recorte determinado quanto ao número de profissionais e, em especial, a um sistema municipal de ensino.

## Referências

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/27122/26820>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Diretor de escola pública estadual em São Paulo: função estabelecida x papel desempenhado**. Apresentação oral. 2009. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/ANPAE/MGEPP6.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/ANPAE/MGEPP6.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDDE – Programa Dinheiro Direto da Escola: manual de orientações para as escolas**. 2006. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual\\_orientacao\\_escolas\\_2006\\_pdde.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_orientacao_escolas_2006_pdde.pdf)>. Acesso em: 1 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB resultados e metas**. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica: Apresentação**. 2014a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ideb: Apresentação**. 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

CAETANO, Flávio da; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão da educação básica: desafios, possibilidades e limites**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CAMINHOS e perspectivas para a educação [...]: processo de construção do primeiro Plano Decenal de Educação do município [...]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em aberto**: Gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, 2000.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar**: da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CORRÊA, Vanisse Simões Alves. **Gestão escolar e gênero**: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira. 109 f. 2010 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CORSI, Adriana Maria; LIMA, Emília Freitas de. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. In: In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 163-183.

DAVIS, Claudia. et al. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília: INEP, s.d. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_ideb/ldeb\\_Projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_ideb/ldeb_Projecoes.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LEI nº 13.889, de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal [...], institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Emília Freitas de. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 185-199.

LORTIE, Dan C. **School principal**: managing in public. London: The University of Chicago, 2009.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 49-69.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto: Gestão Escolar e Formação de Gestores**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, 2000.

MARQUES, Waldemar. O papel do diretor de pré-escola. **Série Ideias**, n. 14, p. 15-21, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_14\\_p015-021\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_14_p015-021_c.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2014.

MARTELLI, Andréa Cristina. **Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?** 1999. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Cultura Educacional e Gestão em Mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 69-83.

MELLO, Marcia Maria de. **Educação infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes**. 121f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 143-161.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

REALI, Aline Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

\_\_\_\_\_. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Pulcinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 171-183.

SOARES, Sandra; SCARDOVELLI, Eliane. Por dentro do IDEB. **Educar para crescer**: revista da Editora Abril, 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>>. Acesso em: 06 jan. 2014

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2013.

\_\_\_\_\_. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 1,

p. 51-60, jan./abr. 2008. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19238/11164>>. Acesso em: 3 set.2013.

\_\_\_\_\_. Perfil da gestão da escola pública: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 1-17, 2009. Disponível em:  
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/2852Souza.pdf>>. Acesso em: 3 set.2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 1, p. 173-190, 2010. Edição Especial. Disponível em:  
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumeroespecial01/nnumeroespecial01a09.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2013.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

## APÊNDICE A – Roteiro norteador das entrevistas

### Parte 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

1. Data de Nascimento:

2. Sexo:

3. Fez magistério? ( ) sim ou ( ) não

4. Formação inicial – Qual? \_\_\_\_\_  
Habilitação – Qual? \_\_\_\_\_

5. Pós-graduação:

( ) Lato-Sensu – Qual? \_\_\_\_\_

( ) Strictu-Sensu – Qual? \_\_\_\_\_

6. Tempo total de experiência docente:

( ) 1-5 anos

( ) 6-10 anos

( ) 11-15 anos

( ) Outro

Quanto? \_\_\_\_\_

7. Como você se tornou diretor?

( ) concurso público

( ) indicação/nomeação

( ) eleição

( ) outro

Qual? \_\_\_\_\_

8. Tempo total de experiência na gestão:

( ) 1-5 anos

( ) 6-10 anos

( ) 11-15 anos

( ) outro

Quanto? \_\_\_\_\_

### Parte 2: Justificativa da escolha da carreira

1. Quando você tomou a decisão definitiva de se tornar um professor?

( ) educação infantil

( ) ensino fundamental

( ) ensino médio

( ) ensino superior

2. Como a docência surgiu como sua escolha profissional?

### Parte 3: Caracterização da escola em que atua

1. Qual nível de ensino atua como diretora?

( ) educação infantil

( ) ensino fundamental

( ) outro

Qual? \_\_\_\_\_

2. Quantos alunos estão matriculados em sua escola este ano? Quantos atendimentos?
3. Qual o contexto social em que a escola está inserida?  
 escola central  
 escola de periferia  
 outro  
 Qual? \_\_\_\_\_
4. Informações referentes ao IDEB de sua escola:  
 a) Qual o IDEB da sua escola?  
 b) Como você toma conhecimento do referido indicador?  
 c) A que atribui tal resultado?  
 d) Quais são as perspectivas para superação do resultado do referido índice?  
 e) Para você qual a utilização do IDEB (para que serve)?  
 f) O indicador é explicitado à comunidade externa à unidade escolar? De que forma?
5. Quantos adultos trabalham regularmente em sua escola? Serviços Gerais, Professores, Auxiliares Administrativos, Coordenadores entre outros (Dados do Sistema de Administração da Educação do município).
6. Sua escola ou sua comunidade sofreu importantes mudanças nos últimos dois ou três anos? Em caso afirmativo, quais foram essas mudanças?

#### Parte 4: Esferas da gestão: rotinas e atribuições

1. Quais são as quatro ou cinco atividades que consomem a maior parte do seu tempo? Descreva em ordem de tempo gasto (destinado) às tarefas que consomem a maior parte de seu tempo.
- 1- \_\_\_\_\_  
 2- \_\_\_\_\_  
 3- \_\_\_\_\_  
 4- \_\_\_\_\_  
 5- \_\_\_\_\_  
 6- \_\_\_\_\_  
 7- \_\_\_\_\_  
 8- \_\_\_\_\_  
 9- \_\_\_\_\_  
 10- \_\_\_\_\_  
 Outras: \_\_\_\_\_  
 Quais? \_\_\_\_\_
2. Em quais atividades você gostaria de ter uma atuação mais efetiva? Ordene-as de acordo com a sua importância.
- 1- \_\_\_\_\_  
 2- \_\_\_\_\_  
 3- \_\_\_\_\_  
 4- \_\_\_\_\_  
 5- \_\_\_\_\_  
 6- \_\_\_\_\_  
 7- \_\_\_\_\_

8- \_\_\_\_\_  
 9- \_\_\_\_\_  
 10- \_\_\_\_\_  
 Outras: \_\_\_\_\_  
 Quais? \_\_\_\_\_

3. Em geral, você acha que o tempo que gasta nas diversas atividades mencionadas na questão 01 do bloco 4 é apropriado ou não é apropriado? Justifique.
4. Como descreveria um dia muito bom, daqueles que deixa você se sentindo ótimo sobre como as coisas estão indo? Quais tarefas foram contempladas durante esse dia?
5. Se você pudesse magicamente encontrar 10 horas a mais por semana para gastar em horas de trabalho (magicamente isso, não lhe tiraria suas horas de vida particular), como você gastaria esse tempo? Diga uma única atividade em que você gastaria mais tempo fazendo. Justifique.
6. Das atividades que você faz, quais consideraria ser a mais difícil? A mais prazerosa?
7. Em que situação ou área do seu trabalho você gostaria de ter maior autonomia? Por quê?
8. Quais recursos, outros além de suas próprias habilidades e conhecimentos, são importantes para ajudá-la a fazer seu trabalho? Ordene numericamente de acordo com o critério a ser utilizado (ordem crescente).
  - ( ) financeiro
  - ( ) recursos humanos
  - ( ) administrativo
  - ( ) pedagógico
  - ( ) infraestrutura
  - ( ) outro
 Qual? \_\_\_\_\_
9. Para que tipos de problemas você geralmente procurar ajuda? Ordene numericamente de acordo com o critério a ser utilizado (ordem crescente).
  - ( ) financeiro
  - ( ) recursos humanos
  - ( ) administrativo
  - ( ) pedagógico
  - ( ) infraestrutura
  - ( ) outro
 Qual? \_\_\_\_\_
10. Você procura a opinião/orientação de outras pessoas de tempos em tempos para auxílio com os problemas que aparecem? Explique, dê exemplos.
11. Quem é sua mais importante fonte de opinião/orientação? Ordene numericamente de acordo com o critério a ser utilizado (ordem crescente).

- pares mais experientes
- pares do mesmo estágio de carreira
- equipe da secretaria de educação
- equipe da unidade escolar
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

12. Com qual frequência você conversa com a pessoa supracitada – por iniciativa dele (a) ou sua – sobre problemas comuns ou para compartilhar ou pedir por orientações?

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

13. Com qual frequência você conversa com seus pares (diretores) – por iniciativa deles ou sua – sobre problemas comuns ou para compartilhar ou pedir conselhos?

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

14. Com que departamentos/assessorias/divisões da Secretaria de Educação você trabalha mais diretamente? Com qual frequência? Justifique.

Gabinete do Secretário:

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

Departamento Pedagógico:

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

Supervisão Escolar:

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Assessoria de Projetos Especiais:

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Assessoria de Tecnologia da Informação Aplicada à Educação

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Departamento Administrativo e Financeiro

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Programa Escola Nossa/ Mais Educação

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Manutenção de Computadores:

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Merenda Escolar:

diariamente

semanalmente

quinzenalmente

mensalmente

outro

Qual? \_\_\_\_\_

Gestão de Pessoas:

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

Almoxarifado e Manutenção:

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

15. Em média, a quantas reuniões solicitadas pela secretaria de educação você vai por mês? Avalie o grau de relevância?

- 1-2
- 3-4
- 5-6
- outro

Quantas? \_\_\_\_\_

16. Em uma semana normal de trabalho, quantas conversas você tem com a equipe da Secretaria de Educação fazendo uso do meio de comunicação mais utilizado, citado na questão anterior? Na maior parte das vezes de quem parte a iniciativa?

17. Quais os meios de comunicação mais utilizados entre você e a SME? Cite-os em ordem de utilização.

- e-mail
- telefone
- ofício
- msn
- outro

Qual? \_\_\_\_\_

18. Quantos documentos (relatórios) escritos, em média, você submete a Secretaria de Educação por mês?

19. Existem alguns desses documentos (relatórios) que não sejam de rotina estatística? Como são esses relatórios? Dê exemplos. Qual a frequência de envio deles?

- diariamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente

( ) outro

Qual? \_\_\_\_\_

20. A Secretaria de Educação tem uma descrição escrita e detalhada de suas responsabilidades (atribuições) como diretora ou um manual que faz a mesma coisa?
21. A Secretaria de Educação tem um sistema regular para a formação de diretoras ou envia você e outros para seminários ou institutos para esse propósito?
22. Quantas visitas da equipe da Secretaria de Educação sua escola recebe num mês normal? É suficiente? Justifique.
- ( ) 1-2  
( ) 3-4  
( ) 5-6  
( ) outro
- Quantas? \_\_\_\_\_
23. A respeito de sua relação com a questão orçamentária, você participa submetendo pedidos para sua escola ou você recebe algum tipo de orientação específica? Como funciona? Analise sua aprendizagem neste quesito.
24. O que você sabia sobre a avaliação de professores quando assumiu a função de diretora? No decorrer do exercício da função como ampliou seu repertório de conhecimento (detalhar)? A Secretaria de Educação teve qual participação neste processo? Espera que todos os diretores façam isso de um modo padronizado, usando formas similares, usando modelos e coisas do tipo? Ou você tem considerável arbítrio a respeito desses assuntos? Esse instrumento avaliativo dá conta de avaliar adequadamente? Justifique.
25. Caso a resposta à pergunta anterior seja negativa, quais aspectos você considera pertinentes conter nesta avaliação? Por quê?
26. Informações referentes ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo:
- Como ele é estruturado em sua unidade escolar?
  - Que ações são planejadas e desenvolvidas junto ao grupo de professores?
  - Por quem são realizadas as referidas ações?
  - Qual a política da rede de ensino visando à orientação e valorização desse horário?
27. Do seu ponto de vista como diretora, que tipo de evento pode ser problema? Você me daria um exemplo de algo que foi problema para você dentro do último ano. Como o resolveu? Justifique.
28. Como você descreveria seu desempenho como diretor? Quais dificuldades/facilidades você encontra avaliando seu desempenho?

### **Parte 5: Perspectivas profissionais**

1. Se você tivesse que fazer tudo novamente, entraria no ensino?

2. Você se tornaria um diretor se tivesse que fazer tudo de novo?
3. Qual é o próximo passo que você gostaria de tomar em sua carreira?
4. Que tipo de posição você gostaria de atingir antes de se aposentar?
5. Há alguma questão que você gostaria de mencionar e que não foi contemplada neste roteiro?

## APÊNDICE B – Orientações para realização do Diário Número 1

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

### Diário Número 1

Prezada Diretora,

A partir de agora iremos nos encontrar mensalmente por meio de registros, sendo: um para agosto, um para setembro, um para outubro, um para novembro e um último registro previsto para dezembro do ano corrente. Este será nosso primeiro diário. Nele você deverá registrar o início do segundo semestre letivo, destacando os principais eventos ocorridos e buscar identificar e analisar os pontos positivos e negativos das situações enfrentadas, detalhando suas ações e estratégias de enfrentamento para as diferentes experiências relatadas, explicitando seu papel enquanto gestora diante das situações.

Não tenha receio de expor suas ideias, é muito importante que seu texto seja rico em detalhes. Não há necessidade de um registro para cada dia trabalhado durante este mês (agosto), todavia seria interessante que assim que você puder, registre as situações escolhidas (justificando-as) para que os detalhes e a riqueza do processo não se percam após alguns dias do ocorrido.

O conteúdo do registro pode contemplar suas intervenções nas diversas esferas de atuação, tais como a: gestão organizacional, financeira, pedagógica e administrativa. Ou seja, não há um tópico específico para ser desenvolvido nesse registro, você elegerá as situações e justificará suas escolhas ao escrever sobre o processo vivenciado. Procure ainda elencar as possíveis aprendizagens adquiridas ao longo do mês, as pessoas envolvidas (função que exercem), as facilidades e dificuldades vivenciadas durante o período de resolução da situação, os processos de tomadas de decisão, entre outros aspectos que julgar pertinentes relatar para que outras pessoas compreendam como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de diretores a partir da própria prática cotidiana da gestão.

## APÊNDICE C – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Gláucia

Identificação:

( ) MEIRE ( X ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

### Diário Reflexivo Número 2

Prezada Diretora,

Seu registro tem início com o destaque de que o mês observado foi tranquilo no que se refere à rotina da escola. Seria muito importante que escrevesse com detalhes quais foram os eventos que contemplaram a rotina escolar no período observado, mesmo que para você sejam concebidos como comuns. Por exemplo, quais atividades realizou durante o período? Atendimento aos pais (comunidade), mediação/gerenciamento de conflitos (quais, quem foram os envolvidos, sua postura e decisões tomadas), formação junto ao grupo de professores (quais, objetivos, resultados esperados, descrição dos processos), realização de atividades administrativas (quais, objetivos, prazos, etc.), organização dos espaços físicos escolares, atendimento a alunos, participação em reuniões (SME, pais, entre outras). Esses são apenas alguns exemplos de algumas das esferas de sua atuação que podem e merecem destaque, compreende? Se possível, procure identificar as aprendizagens ocorridas durante o desenvolvimento/participação em cada uma das ações escolhidas e detalhadas.

Uma situação de gerenciamento de conflitos foi mencionada bem como sua atitude enquanto gestora, o “problema com a quantidade de alimentos entregue pela merenda escolar”, correto? Essa é a primeira vez que você enfrenta esse tipo de problema? Caso negativo, como agiu nas situações anteriores? Com quem e como aprendeu a mediar esse tipo de relação? Sob sua ótica, diante da situação exposta, até onde vai o papel do gestor?

Como avalia seu papel como gestora na seguinte situação: “[...] gostaria de ressaltar as discussões nos HTPCs, acerca da implementação da lei 11.738/08, sobre o Piso salarial do professor, houve uma professora que se alterou ao expor seu ponto de vista acerca do problema que vem sendo enfrentado em toda rede municipal, deixei ela expor sua opinião e expliquei em seguida qual era a lei e o que ela dizia, enfim, não é fácil atender a todas as individualidades, cada um tem seu problema, mas lei tem que ser cumprida”. De que conhecimentos dispunha no momento que lhe permitiu dar conta de intervir na situação posta? Acredita que a postura adotada por você foi a mais assertiva? Como é lidar com questões e decisões que têm que ser tomadas em equipe? Justifique.

Para você, os eventos destacados contribuíram para o seu processo de desenvolvimento profissional e de consolidação na carreira? De que forma? Quais as aprendizagens mais significativas no período? Qual a situação mais difícil de ser enfrentada? Procure sempre justificar suas respostas.

Após refletir um pouco sobre as considerações postas por mim acima (registrando-as), continue realizando o exercício do registro de sua prática cotidiana, agora buscando analisar sua própria atuação diante das situações/eventos destacados. Ou seja, seu trabalho para este mês será pensar e responder aos questionamentos elencados e continuar escrevendo sobre sua atuação enquanto gestora de uma escola de Educação Infantil.

## **APÊNDICE D – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Laura**

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( X ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

### **Diário Reflexivo Número 2**

Prezada Diretora,

Para iniciar nossa conversa, gostaria de retomar o último questionamento deixado no diário reflexivo do mês de agosto: o exercício do registro da própria prática cotidiana da gestão trouxe algum benefício a você enquanto gestora? Você já havia experimentado separar um pouco de seu tempo para refletir sobre sua própria atuação? Justifique.

Bem, você inicia seu texto com a seguinte afirmação: “o início do segundo semestre foi marcado por planejamento: durante dois dias a equipe gestora e a equipe docente retomaram as metas para o bimestre; reorganizou o projeto semestral Ciência na Escola com dois planos (um com aquisição de materiais necessários e outro dentro da realidade, sem materiais) [...]”. Essa foi uma postura adotada por você enquanto diretora da unidade escolar ao longo dos anos ou desencadeada a partir de orientação da SME? Enquanto gestora, como avalia essa atitude de realização do planejamento nesse período letivo? Qual a importância/contribuição desse momento para o grupo escolar? E para você como gestora? Justifique.

Como avalia que a situação a seguir pode ser minimizada, ou mesmo, melhor aproveitada: “dois dias de planejamento seriam suficientes se o planejamento tivesse tido tempo hábil no início do ano para ser discutido e priorizado”. De acordo com sua experiência enquanto gestora, como avalia que deveria ser um início de ano letivo junto ao grupo de professores? Quais ações deveriam ser priorizadas? Justifique.

Das seis reuniões de que participou durante o mês, como avalia o grau de relevância de cada uma delas? Que contribuição para o seu processo de desenvolvimento profissional a participação em reuniões como as descritas nesse registro promoveu?

Como avalia seu papel enquanto gestora na seguinte situação: “piso Salarial - preocupação com o impacto da proposta e busca de alternativas para não ficar refém da APEOESP, criação de comissão para discutir tal tema. Esse assunto está roubando o único momento coletivo para discussões pedagógicas e trazendo implicações políticas que fogem ao alcance da direção nas discussões. Mesmo com a criação de uma comissão, a gestão tem que ficar o tempo todo mediando as colocações e posicionamentos do governo municipal, o que requer saídas constantes para debates entre diretores e SME, garantindo que não se perca o foco”. Para você, até onde vai o papel de um gestor?

Como avalia que a situação a seguir pode ser minimizada, ou mesmo, melhor favorecida: “mesmo querendo que as coisas aconteçam de maneira a favorecer a [...] e a [...], fica difícil administrar a falta de planejamento antecipado e prioridades. A

parte pedagógica e os problemas diários não têm espaços para ser tratados em reuniões de direção, o que implica a falta de oportunidades para decisões coletivas e troca de experiências. Dessa maneira a gestão fica marcada por resolução de conflitos, já que o tempo todo mediamos a relação [...]”. Você enquanto gestora sente a necessidade de um tempo e espaço para conversa sobre os problemas de cada unidade escolar? Considera que esse momento caracterizaria um aspecto essencial em seu processo de consolidação na carreira? De que forma? Quais as possíveis contribuições vislumbradas por você? Como deveria ser um momento como esse? Explícite com detalhes.

Seu registro indica a realização de atuação direta de sua parte com a equipe de coordenação da unidade escolar. Enquanto gestora, como avalia esse envolvimento? Essa é uma diretriz da SME ou caracteriza iniciativa própria? Como avalia sua atuação nessa esfera da gestão?

O trabalho com os pais dos alunos também foi contemplado em seu texto. Enquanto gestora, como concebe a relação família x escola? Você já elencou algumas dificuldades presentes nessa relação e pontuou algumas possibilidades de superação, como a realização de reuniões de pais em horário noturno, por exemplo. Consegue identificar outras possibilidades de aproximação entre família e escola? Quais? Justifique.

Vejo por meio de seu registro que as questões relacionadas à merenda escolar são marcantes, frequentes e conflituosas. Para você, como é intermediar a relação entre a [...], as orientações advindas da [...] e as funcionárias da unidade escolar? Você já teve algum momento ou espaço para expor os conflitos e dificuldades que perpassam essa relação? Sob sua ótica, diante da situação exposta, até onde vai o papel do gestor? Procure identificar sua esfera de atuação e o que para você não faria parte de suas atribuições.

Diante da seguinte situação referente ao eixo migração do [...] para a [...]: “atualmente nem a lista de alunos que fazem parte do [...] temos e por isso não sabemos quais os alunos da [...] que precisam ser remanejados, mesmo com muita insistência no pedido”. A que atribui tal situação? Ou seja, onde estaria o “nó” dessa questão? Qual a importância da obtenção dessa informação para o trabalho da equipe gestora? Quais os entraves que a ausência da referida informação desencadeiam?

Seria possível entender que a situação descrita a seguir é compreendida por você enquanto gestora como um ponto positivo no programa de gestão? “Preencher e finalizar o PDE Interativo, propondo um plano de ação para a Unidade - essa atividade demorou cerca de 20 dias, pois precisa ser feita em conjunto e dela depende a liberação de cursos e formações para os professores. O interessante é que esse tipo de proposta faz com que a gestão reflita sobre os problemas da escola e proponha ações e estratégias”. Quais os resultados obtidos a partir desse momento de reflexão sobre os problemas da escola? Quais as ações e estratégias adotadas?

Muito boa sua reflexão no quesito PDE Interativo: “o inconveniente é que a proposta é para 2012/2013, no entanto, os dados são com base em 2010 e isso faz com que

a realidade não seja claramente evidenciada”. Teve a oportunidade de explicitar essa reflexão para alguma esfera superior? Vislumbra alguma possibilidade de superação para o referido entrave?

Seu texto é bastante rico na medida em que identifica os problemas postos no cotidiano escolar, aponta possíveis alternativas de superação para alguns deles, avalia sua atuação frente aos desafios e identifica os avanços e progressos obtidos apesar das limitações e dificuldades vivenciadas.

Após refletir um pouco sobre as considerações postas por mim acima (registrando-as), continue realizando o exercício do registro de sua prática cotidiana, agora buscando analisar sua própria atuação diante das situações/eventos destacados.

Ou seja, seu trabalho para este mês será pensar e responder aos questionamentos elencados e continuar escrevendo sobre sua atuação enquanto gestora de uma escola de Ensino Fundamental.

## **APÊNDICE E – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Viviane**

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( X ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

### **Diário Reflexivo Número 2**

Prezada Diretora,

Muito interessante o início de seu texto apontando algumas das potencialidades de um registro reflexivo. Você já havia experimentado separar um pouco de seu tempo para refletir sobre sua própria atuação? Quais aprendizagens foram reforçadas a partir do exercício de reflexão sobre a própria prática cotidiana da gestão? Justifique. Muito boa também a organização do documento dividida em: situação vivenciada, forma (s) de enfrentamento, pessoas que colaboraram, dificuldades, entre outros.

A partir da vivência da situação 01, como foi para você enquanto gestora lidar com o coletivo de professores e pais? Já havia passado por situação semelhante? De que conhecimento dispunha no momento que lhe permitiu dar conta de intervir na situação posta? Acredita que a postura adotada por você foi a mais assertiva? Até onde vai o papel do gestor em uma situação como essa? Justifique.

Ainda no que se refere à situação 01, quando menciona: “Precisamos pressionar para que a criança tivesse o acompanhamento necessário”. Para você, qual é o papel da escola? Qual a função do gestor? Explícite com detalhes.

Quando indica que houve um período de readaptação da criança na escola, “a criança iniciou a readaptação em agosto. No início a mãe e irmã menor que também estuda na escola ficavam na sala de aula, depois aos poucos a mãe foi saindo, ficando somente as duas irmãs e por último a criança ficou sozinha na sala. Hoje após um mês está interagindo normalmente, pois no início chorava muito e só queria ficar com a mãe, estava muito insegura”. Como foi pensada e preparada essa nova inserção no ambiente escolar? Qual foi o trabalho realizado por você junto à professora responsável pela aluna? E para com os demais componentes do grupo escolar: crianças, funcionários, entre outros? Quem fez parte desse processo junto com você? Quais as contribuições de cada um dos envolvidos? Quais as possíveis aprendizagens a partir da situação vivenciada?

Identifico por meio de seu relato, em especial, em virtude da descrição da situação 02, que o gerenciamento de conflitos caracteriza uma de suas esferas de atuação. Como aprendeu a lidar com os diversos tipos de conflitos que se apresentam no cotidiano escolar? Contou com a ajuda de alguma figura em especial? Como avalia seu desempenho frente a situações como essa? Justifique.

O relacionamento com a comunidade também apareceu em seu texto como uma das situações que mais marcaram o mês de agosto. Qual sua concepção sobre a relação escola x família? Justifique.

Ainda no que se refere à situação 03, quando faz a seguinte afirmação: “Formas de enfrentamento: conversa franca com a mãe, explicando que a nossa função é proteger a criança por isso todas as vezes que for necessário vamos importuná-la sim e que não vamos mais tolerar grosserias”. Como foi realizar esse tipo de

conversa com a mãe? Sempre que tem que estabelecer conversas francas e diretas, o faz com facilidade? Possui algum entrave ou aspecto dificultador que cause certo constrangimento nos momentos em que esse tipo de postura se faz necessário?

Você encerra seu diário com um registro correspondente ao eixo da gestão financeira, que por sinal, de acordo com o relato da situação 05, caracterizou uma situação não tão bem sucedida. Para você, enquanto gestora, como é lidar com o referido eixo da gestão? Como se deu sua aprendizagem nesse quesito? Essa foi a primeira vez que um incidente como esse ocorreu? Para além da aprendizagem de não deixar as coisas para a última hora, quais foram as possíveis aprendizagens que a vivência da referida situação propiciou a cada um dos envolvidos e em especial a você enquanto gestora?

Para você, os eventos destacados contribuíram de alguma forma para o seu processo de desenvolvimento profissional e de consolidação na carreira? De que forma? Quais as aprendizagens mais significativas do período? Qual a situação mais difícil de ser enfrentada? Procure sempre justificar suas respostas.

Para finalizar, pense um pouco sobre qual é o seu papel enquanto gestora e diante das situações vivenciadas procure identificar sua esfera de atuação e o que para você não faria parte de suas atribuições.

Após refletir um pouco sobre as considerações postas por mim acima (registrando-as), continue realizando o exercício do registro de sua prática cotidiana, agora buscando analisar sua própria atuação diante das situações/eventos destacados.

Ou seja, seu trabalho para este mês será pensar e responder aos questionamentos elencados e continuar escrevendo sobre sua atuação enquanto gestora de uma escola de Educação Infantil.

## **APÊNDICE F – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Vitória**

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE (X) VITÓRIA ( ) CARLA

### **Diário Reflexivo Número 2**

Prezada Diretora,

Para iniciar nossa conversa, gostaria de retomar o último questionamento deixado no diário reflexivo do mês de agosto: o exercício do registro da própria prática cotidiana da gestão trouxe algum benefício a você enquanto gestora? Você já havia experimentado separar um pouco de seu tempo para refletir sobre sua própria atuação? Justifique.

Bem, seu texto já inicia com uma situação marcante. Você como gestora já havia passado por vivência semelhante? Como foi lidar com uma experiência como essa? A criança continuou a frequentar por alguns dias a unidade escolar após o ocorrido antes de ser transferida? Se sim, qual foi o trabalho realizado por você junto à professora responsável pelo aluno? E para com os demais componentes do grupo escolar: crianças, funcionários, entre outros? Ou seja, o que você fez a partir da situação apresentada? Contou com a ajuda de alguma figura em especial?

Quando afirma: “nunca imaginei que como diretora precisaria enfrentar esse tipo de situação, ali tive que ser uma psicóloga, uma amiga, menos uma diretora”. Você acredita que esse tipo de intervenção contribuiu para o seu processo de desenvolvimento profissional? De que forma? Justifique. Para você, qual o papel do diretor de escola? Elenque suas possíveis esferas de atuação.

Outra frase interessante em seu registro é a seguinte: “fiquei noites sem dormir pensando no que poderia ter feito para ajudar mais aquela mãe”. Para você, até onde vai o papel do diretor de escola? Quais foram os questionamentos e reflexões desencadeados que a fizeram chegar à conclusão descrita na frase destacada?

Para você, que ações poderiam ser realizadas visando à diminuição, ou um melhor enfrentamento da seguinte situação/sentimento “... fico ansiosa buscando ajuda, penso que preciso fazer algo, mas ao mesmo tempo me sinto impotente diante das dificuldades”? Esse sentimento é constante ou esporádico? Em que situações mais se manifesta? O que faz para lidar com esse conflito? Quais são as situações que mais te fazem “sentir impotente diante das dificuldades”? Ou seja, quais dificuldades seriam essas?

A partir da seguinte situação: “[...] A discussão no HTPC foi pesada, um grupo não queria enviar representante para a comissão, alegando que seria ‘enrolação de tempo’. Resolvi, então, passar um documento para que os professores deixassem por escrito e assinado se queriam ou não ter um representante, pois as reuniões aconteceriam de qualquer maneira e caso não concordassem com alguma decisão não poderiam reclamar depois”. Como foi o processo de tomada de decisão para que um documento fosse redigido e assinado por parte do grupo de professores? Essa foi uma decisão só sua? Como foi para você enquanto diretora gerenciar uma

situação como essa? De que conhecimentos dispunha no momento em que a auxiliaram no posicionamento e encaminhamento adotados? Qual a repercussão do grupo diante da postura tomada por você? Como foi lidar com o coletivo de professores?

Vejo que o relacionamento com os pais também perpassou o mês observado: para você quais as contribuições da participação dos pais nas decisões escolares? Até onde eles podem e devem intervir? Qual o papel do Conselho de Escola nesse processo? Consegue identificar alguma diferença na postura dos pais antes e depois do envolvimento com os conselhos?

Na continuidade de seu registro, identifico uma intervenção no que se refere ao eixo da gestão financeira: as definições sobre o como e com que utilizar o recurso do PDDE. Enquanto gestora, como avalia sua atuação nesse quesito? Quais suas dificuldades e facilidades em lidar com esse eixo da gestão?

Em seu texto ainda foi possível identificar que algumas ações, posicionamentos, conversas informais com pais de alunos, entre outros aspectos, foram realizados com certa cautela por causa do período eleitoral, correto? Para você, existe alguma diferença em ser diretora em um ano de eleição? Consegue identificar facilidades, entraves, entre outros aspectos? Se sim, quais? Ou seja, como é ser diretora em um ano como este? Acredita existir alguma relação desse período com a forma de provimento do cargo/função? Justifique.

Para você, os eventos destacados contribuíram para o seu processo de desenvolvimento profissional e de consolidação na carreira? De que forma? Quais as aprendizagens mais significativas no período? Qual a situação mais difícil de ser enfrentada? Procure sempre justificar suas respostas.

Para finalizar, pense um pouco sobre qual é o seu papel enquanto gestora e diante das situações vivenciadas procure identificar sua esfera de atuação e o que para você não faria parte de suas atribuições.

Após refletir um pouco sobre as considerações postas por mim acima (registrando-as), continue realizando o exercício do registro de sua prática cotidiana, agora buscando analisar sua própria atuação diante das situações/eventos destacados.

Ou seja, seu trabalho para este mês será pensar e responder aos questionamentos elencados e continuar escrevendo sobre sua atuação enquanto gestora de uma escola de Educação Infantil.

## APÊNDICE G – Orientações para realização do Diário Número 2 – Feedbacks para diretora Carla

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( X ) CARLA

### Diário Reflexivo Número 2

Prezada Diretora,

Para iniciar nossa conversa, gostaria de retomar o último questionamento deixado no diário reflexivo do mês de agosto: o exercício do registro da própria prática cotidiana da gestão trouxe algum benefício a você enquanto gestora? Já havia experimentado separar um pouco de seu tempo para refletir sobre sua própria atuação? Justifique.

Você inicia seu registro com uma espécie de desabafo, explicitando a sensação que tem ao terminar mais um mês de trabalho, quando menciona: “bem... o mês de agosto foi bem tumultuado, dificultando inclusive o tempo para fazer o registro. São tantas ocorrências que em muitos dias saí da escola com a sensação de que eu não fiz nada (não daquilo que havia programado)”. Que eventos ou ocorrências marcaram o período mencionado que lhe desencadearam esse tipo de sensação? Elenque-os. Esse cotidiano é o comum (rotineiro) ou uma exceção? Como seria um mês/semana/dia em que as coisas fluem com mais tranquilidade? Que tipo de atividades são realizadas em um período como esse? Justifique.

Vejo que o início do semestre foi marcado pelo contato direto com a comunidade de pais: “coletivamente, a direção da escola recebeu os familiares tendo como assuntos principais a retomada do bimestre, o comunicado sobre a continuidade no cargo/função de direção, sobre faltas, compensações de ausências e um convite para sensibilização em Comunidade de Aprendizagem [...]”. O fato de sua unidade escolar caracterizar-se como uma Comunidade de Aprendizagem faz com que a relação entre escola e pais seja diferenciada das demais unidades escolares? Qual sua concepção sobre a relação escola x família? Que ações (iniciativas) são realizadas por parte da unidade escolar na busca da aproximação dos pais com as questões escolares? Justifique.

Diante de o exposto a seguir, percebe-se que a articulação do grupo escolar e a realização do trabalho em equipe também perpassa a gestão escolar. “Realizamos as duas sensibilizações de familiares, uma no dia 7 e outra no dia 18. Como sempre foi difícil pensar em tudo, pois quase ninguém se disponibilizou a participar, trabalhamos mesmo com as pessoas que sempre se oferecem e com algumas que participariam em troca da reposição de um horário de trabalho que precisou faltar ou atrasar”. Como é para você lidar com o coletivo da escola e realizar ações que articulem todos em torno de um objetivo comum? Qual o papel do gestor frente a situações como essa? Justifique.

Excelente reflexão: “... temos um desafio: fazer as famílias participarem mais na escola, sentirem-se pertencentes ao espaço da escola e capazes de colaborar na dinâmica diária”.

Seu registro contempla a inclusão de uma nova atribuição às esferas de sua atuação, a de tornar-se tutora gestora, corresponsável pelo processo formativo de futuros gestores. Como foi para você envolver-se com mais essa causa? Quais as potencialidades de formação para você, enquanto gestora, participar de um processo de orientação e acompanhamento de estagiários em gestão escolar? Consegue identificar alguma contribuição para seu processo de desenvolvimento profissional o ato de “preocupar-se” com a formação de novos profissionais? Justifique.

Um aspecto interessante e importante é destacado em seu texto, a preocupação com o acompanhamento dos professores iniciantes, correto? Acredita ser esse mais um aspecto de sua esfera de atuação? Como avalia seu desempenho nesse quesito? Justifique.

Identifiquei que o gerenciamento de conflitos também perpassou o mês observado, tanto no que se refere aos alunos, quanto à categoria dos professores, correto? Como é para você lidar com essas situações? Já havia passado por experiência semelhante? De que conhecimento dispunha no momento que lhe permitiu dar conta de intervir na situação apresentada? Acredita que a postura adotada por você foi a mais assertiva? Justifique.

Finaliza seu registro passando pelo eixo da gestão financeira. Para você, enquanto gestora, como é lidar com o referido eixo da gestão? Como se deu sua aprendizagem nesse quesito? Quais suas dificuldades e facilidades ao lidar com esse aspecto da atuação? Explícite com detalhes.

Para você, os eventos destacados contribuíram de alguma forma para o seu processo de desenvolvimento profissional e de consolidação na carreira? De que forma? Quais as aprendizagens mais significativas do período? Qual a situação mais difícil de ser enfrentada? Procure sempre justificar suas respostas.

Para finalizar, pense um pouco sobre qual é o seu papel enquanto gestora e, diante das situações vivenciadas, procure identificar sua esfera de atuação e o que para você não faria parte de suas atribuições.

Após refletir um pouco sobre as considerações postas por mim acima (registrando-as), continue realizando o exercício do registro de sua prática cotidiana, agora buscando analisar sua própria atuação diante das situações/eventos destacados.

Ou seja, seu trabalho para esse mês será pensar e responder aos questionamentos elencados e continuar escrevendo sobre sua atuação enquanto gestora de uma escola do Ensino Fundamental.

## APÊNDICE H – Orientações para realização do Diário Número 3

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

### Diário Número 3

Prezada Diretora,

Diante de tudo o que foi exposto em seu registro: problemas de ordem política que interferiram na rotina da unidade escolar, falta de água, questões relacionadas à vulnerabilidade social, fora as atribuições que demandam a gerência e organização da própria unidade escolar (relações humanas, práticas administrativas, etc.) durante o tempo todo, gostaria de deixar alguns questionamentos para que pensasse um pouco e para que norteassem a realização do diário número 3.

Vamos lá:

1. Qual o papel (atribuições) de um gestor escolar?
2. Como enxergar/distinguir e trabalhar diante da linha tênue que impõe o que caracteriza ou não atribuição da gestão?
3. Quais conhecimentos são necessários para que um gestor realize sua função?
4. Quais outras esferas ou instituições interferem positiva ou negativamente no exercício da função gestora?
5. Qual o impacto do contexto político (período eleitoral) no exercício da função gestora? Como gerir uma escola em meio a um cenário como o que se apresentou? Quais as dificuldades, desafios e facilidades observados e vivenciados durante o período? Como ficaram os processos de tomada de decisões?
6. Como lidar com as questões organizacionais, administrativas, pedagógicas e financeiras que permeiam o contexto da gestão em meio a tantas demandas de última hora e dificuldades que se apresentam no cotidiano escolar?
7. Durante o exercício da função em 2012 enfrentou situações difíceis? Quais? Como lidou com elas? Que estratégias de enfrentamento teve que criar? Houve situações em que tomou determinada atitude e depois se arrependeu ou teve que voltar atrás? Como agiu? Como se sentiu frente ao grupo? E os sucessos? A que atribui as situações de maior assertividade? Quais as aprendizagens que esse tipo de vivências promoveu? Se possível, utilize exemplos de situações vivenciadas.
8. Como você vê o “estar” na profissão? Sente alguma diferença entre “ser diretora” e “estar diretora”? Qual a influência desse estado profissional no exercício da função? Justifique.
9. Como define seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional? Que aspectos o influenciaram?
10. Que tipo de formações e/ou eventos você avalia que seriam pertinentes para ajudá-la a exercer sua função enquanto gestora e contribuir para seu processo de desenvolvimento profissional?

## APÊNDICE I – Orientações para realização do Diário Número 4

Identificação:

( ) MEIRE ( ) GLÁUCIA ( ) LAURA ( ) VIVIANE ( ) VITÓRIA ( ) CARLA

### Diário Número 4

Esse caracteriza o quarto e último diário que iremos realizar. Essa tarefa consiste em retomar sua esfera de atuação e dividir as ações por eixos, bem como relacionar os conhecimentos específicos necessários para realização delas, as pessoas envolvidas e as beneficiadas nesse contexto. Ou seja, uma das questões (nº1) permitirá que elenque **todas** (procure descrever o maior número) as atividades que realiza dentro de cada eixo proposto na divisão (organizacional, administrativo, financeiro, pedagógico e gestão de pessoal). Não economize nas palavras, busque, retome e registre todas as ações que realiza em seu cotidiano enquanto diretora e distribua-as nos itens correspondentes. **Lembre-se de que o que pode parecer simples e rotineiro para você**, como por exemplo, atender um pai de aluno, conversar com um professor, conduzir uma reunião de HTPC preencher um requerimento de material de limpeza, gerenciar um conflito entre funcionários, preencher uma ficha CEM, realizar um processo de atribuição de aulas, realizar uma prestação de contas da APM, entre outros, **caracteriza uma oportunidade formativa para as pessoas que vierem a ter contato com este estudo!**

Esse foi apenas um exemplo, leia o documento e em caso de dúvidas ou necessidade de ajuda para realização dessa tarefa, por favor, escreva.

Agora vamos lá:

#### *Gestão Organizacional*

1. Ações que caracterizam o eixo (o que você faz/dimensões que a compõem; exemplos de atitudes que realiza)

Resposta:

2. Como e com quem aprendeu a realizar tais ações ou ampliou seu repertório de conhecimentos?

Resposta:

3. Conhecimentos específicos necessários para que as ações se consolidem (o que precisa saber?): De quais **conteúdos** e **conceitos** mínimos você necessita para dar conta do eixo/de realizar as atividades correspondentes?

Resposta:

4. Com quem realiza as ações (pessoas envolvidas para que as ações se consolidem)?

Resposta:

5. Para quem (quais, quem são os beneficiários das ações) ?

Resposta:

=====

#### *Gestão Administrativa*

1. Ações que caracterizam o eixo (o que você faz/dimensões que o compõem; exemplos de atitudes que concretiza).

Resposta:

2. Como e com quem aprendeu a realizar tais ações ou ampliou seu repertório de conhecimentos?

Resposta:

3. Conhecimentos específicos necessários para que as ações se consolidem (o quê precisa saber?). De quais **conteúdos** e **conceitos** mínimos você necessita para dar conta do eixo/de realizar as atividades correspondentes?

Resposta:

4. Com quem realiza as ações (pessoas envolvidas para que as ações se consolidem) ?

Resposta:

5. Para quem (quais, quem são os beneficiários das ações)?

Resposta:

=====

#### *Gestão Pedagógica*

1. Ações que caracterizam o eixo (o que você faz/dimensões que compõem; exemplos de atitudes que realiza).

Resposta:

2. Como e com quem aprendeu a realizar tais ações ou ampliou seu repertório de conhecimentos?

Resposta:

3. Conhecimentos específicos necessários para que as ações se consolidem (o quê precisa saber?). De quais **conteúdos** e **conceitos** mínimos você necessita para dar conta do eixo/de realizar as atividades correspondentes?

Resposta:

4. Com quem realiza as ações (pessoas envolvidas para que as ações se consolidem)?

Resposta:

5. Para quem (quais, quem são os beneficiários das ações)?

Resposta:

=====

#### *Gestão Financeira*

1. Ações que caracterizam o eixo (o que você faz/dimensões que compõem; exemplos de atitudes que realiza).

Resposta:

2. Como e com quem aprendeu a realizar tais ações ou ampliou seu repertório de conhecimentos?

Resposta:

3. Conhecimentos específicos necessários para que as ações se consolidem (o quê precisa saber?). Quais **conteúdos** e **conceitos** mínimos você necessita para dar conta do eixo/de realizar as atividades correspondentes?

Resposta:

4. Com quem realiza as ações (pessoas envolvidas para que as ações se consolidem)?

Resposta:

5. Para quem (quais, quem são os beneficiários das ações)?

Resposta:

=====

#### *Gestão de Pessoas*

1. Ações que caracterizam o eixo (o que você faz/dimensões que compõem; exemplos de atitudes que realiza).

Resposta:

2. Como e com quem aprendeu a realizar tais ações ou ampliou seu repertório de conhecimentos?

Resposta:

3. Conhecimentos específicos necessários para que as ações se consolidem (o quê precisa saber?). De quais **conteúdos** e **conceitos** mínimos você necessita para dar conta do eixo/de realizar as atividades correspondentes?

Resposta:

4. Com quem realiza as ações (pessoas envolvidas para que as ações se consolidem)?

Resposta:

5. Para quem (quais, quem são os beneficiários das ações)?

Resposta:

=====

#### *Questões Finais*

1. Tendo em vista que uma das atribuições dos sistemas de ensino, em nosso caso, a Secretaria Municipal de Educação, é orientar o contínuo desenvolvimento do exercício de seus profissionais, qual sua opinião sobre a elaboração de políticas públicas municipais voltadas para seus profissionais, em especial, os gestores?

Resposta:

2. Especificamente, quais são suas sugestões de processos formativos para os gestores da rede? Elenque-as.

Resposta:

3. Que conselhos deixaria para uma diretora iniciante?

Resposta:

4. Como avalia sua participação nesse trabalho de pesquisa para o seu processo de desenvolvimento profissional?

Resposta:

5. Para você, este trabalho de pesquisa pode oferecer alguma contribuição para estudantes em processo formativo (futuros gestores) e para diretores no exercício da função? Se sim, quais? Justifique. Por favor, realize o mesmo procedimento em caso negativo.

Resposta: